Juan José Vergara

# Un aula, un proyecto




EL ABP
Y LA NUEVA
EDUCACIÓN
A PARTIR DE 2020

narcea

Juan José Vergara

# Un aula, un proyecto

EL ABP
Y LA NUEVA
EDUCACIÓN
A PARTIR DE 2020




narcea

# Un aula, un Proyecto

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y LA NUEVA EDUCACIÓN
A PARTIR DE 2020

**Juan José Vergara Ramírez**

Prólogo

**Miguel A. Zabalza**

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

MADRID

*No hay letras que me den mayor placer que escribirte la dedicatoria de mi libro.*

*Para mi hija María, a quien enseñé algunos años y de quien estoy aprendiendo el resto de mi vida.*

# Índice

## Educar en un mundo en crisis

## Prólogo

Escribir un libro no es fácil. Los que hemos pasado por eso lo sabemos bien. Sin embargo, no es esa la sensación que da Juan José Vergara a lo largo de este trabajo. Se diría que es tan buen comunicador y tiene tanta experiencia en el trabajo por proyectos que las ideas fluyen solas. Y así, el libro te va atrapando con sus preguntas, sus sugerencias, las menciones constantes a asuntos de la vida cotidiana en las aulas por los que todos hemos pasado. El lenguaje es próximo, suasorio, seductor. Probablemente porque se le ve convencido de las cosas que dice y de las iniciativas que propone para mejorar la calidad de la educación.

La idea que subyace en el fondo del discurso sobre el enfoque de proyectos es justamente eso, la idea de proyecto, el hecho de que en educación trabajamos siempre, sea cual sea la metodología empleada, bajo la mentalidad de estar llevando a cabo proyectos. Y eso, porque lo propio de toda acción educativa formal es, justamente, la intencionalidad. Los sujetos nos educamos en muchos entornos y a través de la acción de muy diversos agentes (desde nuestras familias al entorno social en que vivimos, los medios de comunicación social, la religión que profesemos, las actividades culturales en que participemos, etc.), pero lo propio de la educación escolar es que se trabaja (o debería hacerse) con proyectos formativos claros y compartidos. Esto es, lejos de la improvisación o del espontaneísmo.

Mi espacio de trabajo didáctico ha estado ligado siempre al concepto de currículo. Y lo primero que siempre he querido destacar ante estudiantes y profesores es que cuando hablamos de currículo estamos hablando de eso, de un “proyecto formativo integrado”. La filosofía curricular fue incorporada a nuestra cultura pedagógica con la LOGSE, al inicio de los años 90 y muchos creímos que poseía tal potencia innovadora que sería capaz de transformar la educación. No lo logró, por desgracia, y en mi opinión no lo hizo porque no se logró incorporar esa idea curricular del proyecto formativo a la cultura escolar.

Hablar de proyecto (así en general) tiene mucho que ver con los cuatro componentes o características de todo proyecto, sea educativo o de cualquier otro tipo: a) el proyecto requiere una visión de conjunto del proceso que se desea llevar a cabo –importante idea esta de la visión de conjunto porque nos permite dotar de la estructura adecuada a la propuesta que se pretende llevar a cabo sin perderse en momentos aislados y sin discontinuidad entre ellos–; b) el proyecto requiere que esa idea completa del proceso se formalice, es decir, se convierta en un documento en el que se explicite y haga visible el sentido y contenido del proyecto; c) tener ese documento en el que figura el proyecto permite socializarlo y ello es condición esencial para poder conocerlo, compartirlo, para coordinarse, para garantizar la continuidad necesaria entre las diversas fases, para asumirlo a sabiendas del rol que cada uno está llamado a desempeñar en él; d) finalmente, una vez que tenemos un proyecto, ya escrito y compartido, la propuesta que el proyecto contiene se convierte en un compromiso –ante nosotros mismos, ante quienes van a participar en él, ante quienes se verán afectados por su desarrollo–. En educación, los proyectos responden igualmente a esas cuatro condiciones. De haber prosperado esta idea de los proyectos curriculares habríamos ganado en la capacidad de adecuar los proyectos institucionales al contexto de cada institución formativa, en coordinación, en compromiso con el proyecto.

Las otras características de los proyectos, referidas ya al ámbito educativo, también resultan fundamentales. En primer lugar, que su contenido sea realmente formativo, esto es, orientado al desarrollo tanto personal como académico (o profesional, en su momento) de nuestros estudiantes. A mejorar ese aspecto han venido los sucesivos modelos y enfoques educativos que han desfilado, con éxito desigual, por nuestra legislación desde las competencias hasta el propio método de proyectos que Juan José Vergara expone en este libro. La idea de la integración resulta redundante hablando de proyectos puesto que estos ya incluyen esa exigencia, pero me parece importante destacar esta condición puesto que representa uno de los puntos débiles de la actual actividad educativa. La tendencia al individualismo es tan fuerte en nuestra cultura escolar que ha acabado por hacer prácticamente imposible la existencia de auténticos proyectos institucionales en los que los docentes nos sintamos integrados y con los que nos sintamos personalmente comprometidos.

La idea de trabajar por proyectos que propone este libro, situada en este contexto curricular, resulta muy apetecible y coherente. De hecho, son muchos, y cada vez más, las instituciones que se van incorporando a modelos educativos basados en proyectos. Cada vez es más frecuente encontrarse con instituciones educativas que proponen como modelo educativo propio el trabajo por proyectos. En algunos casos, como modalidad metodológica única de toda la institución; en otros, como opción individual de algunos profesores. Y concuerdo con el autor del libro en que se trata de una estrategia de enseñanza (así prefiere llamarla él) capaz de transformar nuestras instituciones educativas. De hecho, eso es lo que ha sucedido en buena parte de las instituciones que la han adoptado. Estoy algo menos de acuerdo en que eso pueda hacerse a través del trabajo de profesores individuales a los que él se dirige y con los que dialoga en su libro. En mi experiencia, los cambios individuales tienen escasa capacidad de transformación real del ethos institucional.

El propio autor se plantea la cuestión de por qué muchas excelentes experiencias individuales de trabajo por proyectos han sido incapaces de cambiar las escuelas donde se llevaron a cabo. En mi opinión, la tendencia a la homeostasis es tan fuerte en las instituciones educativas que se precisa de mucha energía colectiva para superarla y provocar cambios. Por eso resulta tan importante la idea del currículo como proyecto colectivo que dota de identidad formativa a toda la institución. Incluso aunque no todo el profesorado esté llamado a trabajar por proyectos, los proyectos forman parte del modelo educativo común y es esa inserción en el ideario colectivo lo que da sentido global y continuidad en el tiempo a las iniciativas que se llevan a cabo en la institución. Es la institución la que asume como propios los proyectos, la que crea los dispositivos y financia los recursos para que se mantengan. Y, sin que eso asegure su continuidad, sí crea un contexto institucional más propicio a asumirlo como algo propio y que merece la pena defender.

La presentación de este libro de Juan José Vergara me encuentra a mí trabajando en otro sobre las coreografías didácticas. Y no lo digo por aprovechar la ocasión para “hablar de lo mío”, discúlpenme. La cuestión es que en él se me plantea esa

misma cuestión del dilema entre lo individual y lo colectivo en la enseñanza. No cabe duda de que cada docente posee su propia coreografía a la hora de organizar el ambiente de aprendizaje que ofrece a sus estudiantes, pero a poco que analicemos la situación, enseguida somos conscientes de que la mayor parte de las decisiones que cada profesor puede tomar están muy limitadas por las coreografías institucionales (los invariantes curriculares: tiempos, espacios, expectativas, recursos, formas de relación, organización curricular, etc.). Los proyectos, cuando están bien trabajados, sobrepasan con mucho el ámbito de toma de decisiones de cada profesor individual. O eso creo.

En cualquier caso, lo esencial del mensaje que nos transmite este libro es la necesidad de asumir la voluntad de cambio en la docencia. Los docentes como profesionales del cambio. Del cambio personal y cultural en los estudiantes y del cambio funcional en el escenario institucional. Vergara nos dice que el ABP es un "marco estratégico para docentes insatisfechos". En realidad, todos los docentes deberíamos desempeñar nuestra profesión sanamente insatisfechos; siempre inquietos por encontrar caminos que nos permitan ir mejorando nuestra forma de apoyar a nuestros estudiantes. Eso significa el apelativo de "profesionales reflexivos" al que tanto se acude al hablar del profesorado. Y nos dice, también, que el ABP no es incompatible con otras formas de enseñar y aprender. Y no podría serlo en un contexto tan variado y polícromo como la educación actual. En este mundo complejo y líquido, las formas, formatos y modelos de trabajo son necesariamente variados y deben actuar como constelaciones que interactúan y se refuerzan mutuamente. Joyce y Weil[1], referencia permanente a la hora de hablar de modelos de enseñanza, decían hace ya tres décadas que "el progreso de la enseñanza consiste en el dominio creciente de una variedad de modelos de enseñanza y en la capacidad de usarlos con eficacia"(p. 25).

En fin, estimados lectores, ustedes encontrarán muchas ideas valiosas y prácticas a lo largo del libro. Ya les decía que está escrito con mucho convencimiento y con la suficiente experiencia como para haber ajustado los mensajes para que lleguen a los profesores colegas cargados de emoción y narrativas de la vida real. El autor nos asegura que "aprender no puede ser un acto de sufrimiento"; tampoco lo será el leer y releer el libro. Se lo puedo garantizar.

**Miguel A. Zabalza**

Santiago de Compostela

Marzo de 2021

---

[1] **Joyce, B. & Weil, M. (1985). Modelos de enseñanza. Madrid: Anaya.**

## Introducción

*Todos los seres humanos son actores, porque actúan, y espectadores, porque observan.*

AUGUSTO BÜAL

*Cuando Lucía entra en clase sabe que va a aprender muchas cosas porque lo lee en los libros de texto. Esto también le sucede a Nerea. La diferencia es que Nerea aprenderá cosas que otros construyeron para ella y lo aprende en la vida. Lucía amasa, día a día, la realidad. Solo aprende aquello que toca, vive y huele. También cuándo habla con sus amigas a través del teléfono, ve vídeos de youtubers o aprende bailes en TikTok y lo comparte con su familia y profesores. Para ella aprender es algo que sucede en sus clases, la realidad y también las aplicaciones que le sirven para conectarse con otras personas.*

*Lucía habita un mundo híbrido en el que lo importante deja de ser que lo amase con las manos o lo activa en una pantalla digital. La realidad que vive precisa de competencias que ella desarrolla viviendo todos estos escenarios, experimentando con ellos y actuando en consecuencia.*

*Diez años después todo lo que Lucía y Nerea aprendieron ha cambiado. Pero Lucía sabe tocar lo que aprende.*

Pocas cosas hay en nuestro mundo que nos hagan aprender más que aquellas que nos sumergen en una historia.

Cuando Augusto Boal inventaba el Teatro del Oprimido estaba haciendo de uso común lo que Freire –quizá el pedagogo más importante del siglo XX– llevaba años explicando con su comprometida –y humanista– forma de entender la educación. También con el papel que debe jugar en el mundo. Para hacerlo se servía de la herramienta que mejor conocía que es el teatro. Gracias a ella diseñó decenas de juegos y dinámicas que convertían en historias algo que tenía una finalidad educativa: cambiar a las personas que cambiarán en mundo.

Cuando un buen docente entra en su aula –sea virtual o física– puede decidir hacerlo para ilustrar a sus pequeños discípulos sobre la verdad del saber que atesora o puede pretender provocar una experiencia única en sus alumnos. Algo que les lleve a comprender mejor la realidad que habitan y tomar decisiones sobre cómo y en qué actuar sobre ella. Una realidad que –como se ha demostrado a partir de la segunda mitad de 2019– incorpora de forma normalizada entornos híbridos de aprendizaje. El pequeño libro que tienes delante solo está dedicado a los segundos.

Como veremos a lo largo de las páginas que siguen, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia de enseñanza que busca abordar la tarea de comprometerse con los protagonistas del aprendizaje: los alumnos. El aprendizaje debe invitarles a habitar su realidad y a ser agentes activos en la misma. Y esta se ha extendido de forma exponencial a partir de 2020 tras la necesidad de reconocer el escenario de aprendizaje como un continuo entre la realidad física y la virtual[2]. Difícilmente podemos entender la utilidad del ABP para, exclusivamente, replicar el conocimiento adquirido generación tras generación de forma mimética, cosificada y con una utilidad incierta en el presente de cada alumno.

La primera tarea que tenemos por delante es hacer comprender a todos y todas que la realidad que vivimos en la actualidad incorpora de forma normalizada distintos escenarios –virtuales y físicos– en los que es necesario aprender a vivir.

En los años que llevo trabajando con equipos de docentes que quieren incorporar el ABP a sus prácticas educativas he tenido ocasión de ver proyectos realmente espectaculares. Algunos han sido objeto de premios, publicaciones y una gran difusión mediática. Sin embargo, no todos han sido capaces de cambiar las escuelas y la mentalidad de las personas que las habitan. Tras concluirse, muchos han dejado las escuelas con pocos cambios respecto a lo que eran antes de empezarlos. Esto ha hecho que cada día me interrogue sobre cuáles son las características que pueden hacer que los proyectos que realizamos en las aulas sean un motor estable de cambio escolar.

*¿Puede ser el ABP la estrategia que permita cambiar en los centros el perfil del docente, los espacios, el tiempo escolar o la estructura organizativa y relacional?*

▪

El enfoque de proyectos que me interesa es el que es capaz de cambiar la forma de entender el aprendizaje en un centro educativo y, por tanto, su modelo relacional, el papel del docente, alumnos, familias, comunidad, el espacio, el tiempo, la utilidad del aprendizaje y el resto de estructuras organizativas y culturales que construyen las escuelas tal y como las conocemos. Y ello, reconociendo que el aprendizaje habita un entorno hibrido en el que los aprendices –tras 2020– son capaces de habitar, construir y re-construir a la medida de las necesidades humanas.

▪

El libro que tienes delante es solo un pequeño esqueleto que complementa el trabajo de varias décadas de vivir y pensar sobre qué es y qué no es Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). También qué proyectos pueden cambiar las escuelas y a qué debemos atender –minuto a minuto– para que nuestros proyectos hagan que las escuelas viajen en el sentido del cambio escolar y releven definitivamente las añejas prácticas educativas que nada tienen que ver

con lo que nuestros aprendices del siglo XXI necesitan.

Esto es especialmente urgente en un momento crítico para la enseñanza protagonizado por el desarrollo de una pandemia que ha obligado a docentes, familias y alumnado a repensar la educación y también, espero, lo que es realmente importante enseñar. Para hacerlo nada mejor que describir, minuto a minuto, cómo he podido trabajar con equipos de docentes en talleres sobre ABP.

**Este libro está pensado como una narración practica que reproduce uno de tantos talleres que he desarrollado a lo largo de los años. Minuto a minuto los docentes se han demostrados sabios conocedores de las necesidades que tienen en sus clases. Cuando acuden a un taller de ABP hacen preguntas certeras y exigen que cada minuto no sea desperdiciado. Quieren que lo que aprenden pueda llevarse a su aula al día siguiente.**

El desafío con este pequeño trabajo es responder a esta demanda. Espero darle respuesta. Conseguirlo hará que el ABP se convierta en el marco del cambio educativo. Algo que soñamos.

---

[2] **A lo largo de este trabajo desarrollaré la idea de que la realidad es un espacio híbrido en el que el aprendizaje juega un papel fundamental para capacitar a los alumnos en la complejidad de su comprensión y la de actuar ética y humanamente en él. La dicotomía entre ‘físico’ y ‘virtual’ no busca más que conectar la definición de ‘espacio hibrido’ con las anteriores dicotomías que considero urgente superar.**

# Parte 1

# EL ESCENARIO

-

## Aulas llenas de Proyectos

*Lo que mantiene unida una inteligencia colectiva no es la posesión de conocimientos (...) sino el proceso social de adquisición del conocimiento, que es dinámico, participativo, comprobando y reafirmando continuamente los lazos sociales del grupo.*

HENRY HENKINS

Aprender es una aventura. Y solo vivimos aventuras juntos. ¿Imaginas una película en la que solo existiera un personaje? Sin duda es posible; pero seguro sería la última para la que comprarías una entrada.

Aprendemos como vivimos, juntos y comprometiéndonos con lo que nos rodea.

Cuando decidimos actuar sobre nuestro entorno siempre debemos aprender algo: sin aprender no es posible actuar y cuándo lo hacemos aprendemos.

▪

*Aprender haciendo es siempre respuesta a un detonante que nos ha impulsado a la aventura. La respuesta suele ser algo que implica a otras personas: Actuamos fruto de una necesidad concreta en la que sumamos a otros. En el camino, aprendemos decenas de cosas que nos construyen como personas.*

▪

Piensa en alguna de las situaciones en las que has tenido que tomar decisiones en tu vida reciente o pasada. En cualquiera de ellas sucedió alguna de estas dos cosas:

Algo sucedió que cambió tu escenario. Hubo un detonante que alteró tu espacio de confort hasta el punto de que decidieras emprender un viaje determinado. Y este pudo ser exterior, como un suceso que te aconteció, o interior –como el darte cuenta que debías cambiar de rumbo en tu vida, etc.

La acción que emprendiste empieza ayudada por otras personas que son importantes para ti. Puede que solo jugaran un papel relevante en tu decisión de emprender la aventura en el inicio o bien que te acompañaran a lo largo de todo el camino. Pero lo que es seguro es que te hubiera resultado muy complicado tomar la decisión de iniciar la aventura sin la existencia de otros compañeros de viaje.

Hay sucesos cotidianos con capacidad de producir aprendizajes y otros no tanto. Esto sucede en todos los momentos y espacios que habitas a lo largo de los años y no es especialmente relevante si estos son físicos o virtuales. Vivimos decenas de situaciones repetidas. Sin embargo, solo algunas las recuerdas como grandes cambios en tu manera de entender tu vida, tus relaciones afectivas, tu trabajo y también tu educación o tu carrera profesional. De la misma forma sucede con aquello que vivimos en nuestras escuelas.

Cientos de veces observo algo que se replica de forma inalterable. Cuando desarrollo talleres sobre ABP interrogo a educadores sobre cuáles eran las características que poseía aquel docente excepcional que hacía que sus clases fueran memorables. La respuesta nunca es clara.

En general la describen como aquella persona capaz de emocionar, de conectar con los receptores de la información –con hacer vivir en primera persona lo que estaba contando–, también con su capacidad de hacerlo de una forma especial.

Eran docentes que después de hacerte vivir en primera persona aquello que estaban contando, lo hacían de forma inteligente. Planteaban el asunto a tratar de forma enigmática, invitaban a conectar con ello. Luego todo se revertía en un reto en el que solo tú eras protagonista para, en este momento, dejar en tus manos la solución del problema.

**Sin duda, era una gran aventura de aprendizaje.**

▪

Aprender debe ser la respuesta lógica a nuestra necesidad de conocer y actuar sobre la realidad que habitamos. Entendido así el aprendizaje es una acción sencilla, lógica y que responde de forma normalizada a las necesidades que una persona tiene en relación con el entorno que habita. Nada parecido al modelo de aprendizaje que hemos heredado a lo largo de los siglos.

▪

El aprendizaje, tradicionalmente, ha sido una acción profundamente pasiva en la que el alumno recibe conocimientos que se transmiten de generación en generación. Estos conocimientos, no responden a necesidades del aprendiz más allá que las de ser portador del saber atesorado a lo largo de los siglos y organizado atendiendo a la lógica científica. Una lógica que responde a dos conceptos básicos:

La progresividad en relación con la supuesta complejidad del objeto de aprendizaje, y

La disección del saber en ciencias, materias, unidades temáticas, etc.

Aprender puede responder al deseo de explicar la realidad que habitamos y actuar sobre ella, o bien reproducir los contenidos heredados de forma

transmisiva. Optar por uno u otro modelo de aprendizaje nos obliga a decidir por diferentes modelos de enseñanza. No se trata de aumentar el grado de sofisticación sobre la plataforma de enseñanza. Lo que es importante es la capacidad que tenga el diseño didáctico para facilitar la compresión –y acción comprometida– de la realidad que los aprendices tienen delante.

La enseñanza es la respuesta intencional que ejercemos para crear escenarios de aprendizaje posibles. Sabemos que no es fácil que este se produzca tal y como pretende el docente. “Lo que el alumno aprende no es lo que el docente enseña” es una buena frase que describe bastante bien la realidad. Esto lo sabemos hoy en día, pero la enseñanza tradicional se obstina en ignorarlo.

Comprometerse con esta idea es asumir que el papel de la enseñanza no es diseñar un proceso de asimilación, sino la creación de experiencias ricas de aprendizaje que permitan al alumno explicar el mundo que les rodea y actuar sobre él.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un esfuerzo por provocar experiencias de aprendizaje que invitan a los alumnos a interrogarse sobre la realidad que habitan y actuar sobre ella. Para hacerlo deben investigar, errar, acertar y diseñar caminos múltiples de acción que los empodera ante la realidad y también aumenta la comprensión profunda de todo ello.

Empecemos diciendo que la realidad que los alumnos habitan –hoy en día– no solo incorpora a sus amigos, sus familias y las escuelas que frecuentan. Los youtubers, las pantallas de ordenador, las redes sociales y las narraciones que construyen en ellas son parte importante de su realidad.

Es urgente incorporar la idea de que los escolares –y nosotros mismos– no habitamos un entorno físico diferente al virtual. Es el concepto de entorno

híbrido el que puede situarnos en las nuevas necesidades de la educación. Algo que se ha visto urgente a partir de 2020.

▪

Aprender –desde la óptica del ABP– es la respuesta lógica a la necesidad de interrogarse y actuar que tenemos las personas frente a una realidad compleja pero estimulante. En definitiva; vivir la aventura del aprendizaje.

▪

## **Proyectos que cambian las aulas**

Al principio de este libro te decía que he podido conocer cientos de los proyectos. Pero solo algunos han sido capaces de cambiar efectivamente las escuelas donde se desarrollaban ¿Por qué sucede esto?

El enfoque de proyectos es un amplio conjunto de estrategias para las que se han desarrollado –en los últimos años– decenas de iniciativas didácticas. A diario oímos hablar de Desing Thinking, gamificacion, proyectos de comprensión, retos, problemas, paisajes, etc. Una característica que les une es que se han convertido en un excelente indicador de vanguardia educativa de los centros. Hasta el punto de que hoy son pocas las escuelas –que quieren distinguirse como innovadoras– que no trabajan por proyectos, , y más desde la apuesta decidida que hace, sobre ellos, la novedosa legislación educativa española (LOMLOE).

Para hacerlo, desarrollan ejes temáticos de resultados ostentosos en la comunidad. Construyen, edifican, actúan, publican, difunden en las redes, etc. Todo esto es importante, pero hacerlo no asegura que las escuelas estén cambiando. Tampoco que optar por este enfoque didáctico mejora sustancialmente el rendimiento académico de sus aprendices y –por tanto– las convierte en escuelas excelentes.

Seguro que has visitado escuelas en las que se han llevado a cabo proyectos de impacto visible. La realización de viajes, campañas solidarias, desarrollo de eventos importantes, construcción de productos físicos o virtuales, etc. Muchos de ellos seguro han sido premiados y publicados en importantes canales profesionales.

También es seguro que una vez terminado el proyecto en cuestión has podido observar cómo muchas de esas escuelas seguían con aulas cerradas, con docentes que impartían docencia, alumnos que se alienaban frente a una pizarra usada y dominada por el profesor o escuelas replegadas hacia sí mismas en las que la relación con el barrio que las alberga eran muy puntuales. En estos casos desarrollar un proyecto no ha servido para cambiar las escuelas; solo ha sido un producto de marketing educativo ajeno al cambio escolar. Esto se ha incrementado en los últimos meses en los que el confinamiento de alumnado y docentes ha supuesto, en muchos casos, la reproducción absoluta del modelo tradicional de enseñanza en el que los alumnos debían realizar tareas que enviaban a los docentes para su “corrección”.

También es seguro que has podido ver lo contrario en otras muchas escuelas. Habrás podido ver como un proyecto educativo hacía replantear la forma de entender el aprendizaje en aulas que comenzaban a abrirse a diario, a colaborar entre ellas y con el entorno. Alumnos que aprenden dentro y fuera de las aulas.

Proyectos que sirven de excusa para que las familias entren de forma normalizada en las aulas, que conecten con ellas a través de las redes. Que las clases puedan realizarse en los pasillos, en las calles, los parques o Internet.

Proyectos que sirven para que los aprendices entiendan que los docentes no son los que deben diseñar el cien por cien de la aventura de aprender y que aprender es efectivamente una aventura que lideran los docentes, pero que protagonizan los alumnos.

Esta aventura del aprendizaje no depende tanto del escenario que los aprendices habitan –sus casas, ordenadores, las escuelas, etc.– como de la potencia que la propuesta educativa llevaba aparejada: es la diferencia entre proyectos que cambian las escuelas o aquellos que reproducen modelos añejos con instrumentos novedosos.

▪

Aprender es una aventura que lideran los docentes pero que protagonizan los alumnos

▪

En definitiva, lo interesante del enfoque de proyectos no es ‘la receta’ a seguir para desarrollar un proyecto. Más bien lo interesante del ABP es preguntarse qué características debe tener una innovación didáctica para trabajar a favor del cambio –y la mejora– escolar.

## Qué no es ABP

*En cosas de educación no hay recetas.*

BARTOLOMÉ COSSÍO, 1887


QUÉ NO ES ABP
NO es una actividad INTERDISCIPLINAR
MIS RECETAS
NO es una RECETA ajena a la REALIDAD de las ESCUELAS
NO es incompatible con otras formas de APRENDER y enseñar.
NO es una METODOLOGÍA.
NO es algo que los DOCENTES diseñan y los ALUMNOS realizan.
NO es una MODA NO es NUEVO

Como veremos, los proyectos deben adaptarse –sumisos– a las realidades en que se desarrollan. No es sensato pensar que una estrategia metodológica modela la realidad. Esto es algo que solo piensan aquellos que no han tenido que diseñar una clase –en la realidad– nunca.

Lo sensato es pensar que la estrategia de proyectos puede ser un marco interesante para mirar la realidad educativa desde una óptica distinta. Pero, eso sí, una mirada que solo puede hacer el experto en esta realidad: el docente que lidera una experiencia continuada de aprendizaje para sus alumnos.

Por lo tanto, no existe un único modelo de proyectos, no existen las recetas y tampoco es deseable que así sea. Más adelante defenderé esta afirmación; ahora es necesario entender que el ABP es un marco estratégico para docentes insatisfechos.

*El ABP es un marco estratégico para docentes insatisfechos. Una forma de ordenar experiencias y formas de entender la enseñanza comprometida con los intereses y necesidades de los aprendices del siglo XXI. También con la insatisfacción de miles de docentes que se saben expertos en sus aulas, pero también que el modelo tradicional de enseñanza no responde a sus expectativas como docentes del siglo XXI.*

**El ABP no es una metodología**

Edgar Morin diferencia entre método y metodología. Esta última es un conjunto de instrucciones que pretenden llevar a un fin prefijado –una receta–; mientras que el método es una estrategia. Una dirección: un camino a recorrer.

Decenas de espacios de formación docente me han llevado a reflexionar sobre la necesidad de que cada profesor y profesora sienta que el experto en su aula es él y ella. Los espacios de formación solo pueden dibujar un escenario en el que poner, encima de la mesa, marcos de pensamiento que solo serán eficaces en la medida que el experto educativo –el docente– los valore y los ponga en el contexto real.

▪

Solo cuando una estrategia metodológica es valorada y contextualizada por un docente es capaz de producir un cambio. El experto en tu aula eres tú.

▪

Como docente estarás cansado de recibir una y otra vez distintas metodologías que aseguran tener la llave mágica que te permitirá conseguir resultados excelentes en tus alumnos. Para hacerlo te ofrecen instrucciones, herramientas y procedimientos perfectamente descritos que parecen novedosos y aseguran un éxito indudable.

También es muy posible que, como docente, vivas un auténtico ‘rosario’ de cursos de formación en estas metodologías que parecen inconexas entre sí.

El ABP es un marco sobre el que pensar el aprendizaje. Huye de ser una metodología y tiene dos características:

La estrategia se acomoda a los estilos de aprendizaje y enseñanza de alumnado y docentes. Es un método abierto y flexible.

**Es un marco de enseñanza y aprendizaje en el que se incorporan de forma natural el resto de recursos: aprendizaje cooperativo, técnicas de creatividad, tecnología, problemas, inteligencias múltiples, gamificacion, modelos de co-evaluación, etc.**

**No es una actividad interdisciplinar**

Cada día podemos ver decenas de propuestas educativas –algunas interesantes y sugerentes– que cometen el grave error de llamar Aprendizaje Basado en Proyectos a lo que no lo es. Incumplen alguna de las características más importantes:

Son proyectos que no parten de los propios intereses de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Y, no tienen una lógica narrativa que los acompaña.

Así pues, nos encontramos con actividades que surgen de forma –más o menos– artificial fruto de un eje temático común: son centros de interés que aglutinan actividades interdisciplinares. Esto es interesante, pero no es ABP.

Es común confundir actividades y tareas interdisciplinares con ABP. El ABP entiende el aprendizaje de una forma global y por tanto las distintas áreas, materias, módulos, asignaturas están al servicio del aprendizaje. Pero no solo eso.

La característica que más valiosa hace el ABP es que permite el tratamiento del currículo a través de los propios intereses de los alumnos. Son ellos los que expresan sus intereses por conocer.

El currículo es el material que permite que este conocimiento se produzca. Nada

más alejado del diseño –más o menos artificioso– de tareas que integran las distintas asignaturas olvidando algo que defiendo como base del ABP:

> El aprendizaje es un acto intencional. Aprendo porque quiero –tan sencillo como esto–. La enseñanza es el arte de acompañar la Intención y dotarla de las herramientas que hacen posible que el aprendizaje se produzca. No es una tecnología y ni una simulación.[3]

Por otro lado, existe una asociación irreal entre ABP y tecnología que no tiene ninguna justificación. Hay decenas de artículos que se titulan Aprendizaje Basado en Proyectos y lo único que hacen es hablar de aplicaciones, redes, recursos web, etc.

El ABP es un marco de aprendizaje colaborativo, creativo y abierto. Como es lógico aquellos recursos que facilitan el libre intercambio de información y la creación colectiva son herramientas normalmente usadas en su desarrollo.

Sin embargo, ¿es el ABP producto de estos recursos TIC? La respuesta es categórica: ¡No!

El ABP requiere de una Arquitectura que permita narrar el aprendizaje como algo colaborativo y poner a disposición de la comunidad el proceso y el producto del mismo. La conectividad y los recursos que ofrece la red se incorporan de forma natural en el proceso; pero no nos engañemos, aquellos que asocian ABP a aplicaciones, recursos TIC, etc., le hacen un flaco favor.

Como veremos más adelante, lo importante es la capacidad que tenga el proyecto para generar narrativas de aprendizaje. En ellas deberá incorporarse de forma natural todos los recursos comunicativos que tienen docentes, alumnado, familias y comunidad.

Es necesario crear –virtual o físicamente– una arquitectura que permita describir en cada momento qué se está haciendo en el desarrollo de cada proyecto y qué podemos esperar en los próximos días.

En algunos casos esta arquitectura serán las redes, los blogs, o canales de video o podcast. En otras, las paredes de las escuelas se convertirán en el soporte que describe narrativamente el proyecto. También las habitaciones de los aprendices, sus casas, etc.[4]

Otra de las características más importantes que tiene el ABP es ser lo contrario a una simulación. El ABP trabaja con la realidad.

Muchas veces nos encontramos con proyectos que plantean situaciones realmente extraordinarias. Esto es fantástico, pero no necesario. Las situaciones que el proyecto plantea deben estar al servicio de la necesidad de conocer la realidad que habita el alumno. Esto puede hacerlo viviendo una aventura fantástica en la que se sienta protagonista de un escenario imaginario o bien de la realidad más inmediata que pueda ver a diario.

En ambos casos, el aprendiz lo que debe es reconocerse siempre a sí mismo.

Como veremos, la fantasía, la aventura, las narraciones fantásticas o documentales solo son fuente de aprendizaje si son capaces de interpelar al

aprendiz.

▪

Solo aprendemos si el objeto del aprendizaje habla de nosotros. Para ello es necesario trabajar desde la realidad del que aprende. Esto incluye el contexto, las relaciones, los deseos, fantasías y el habitar una realidad física, virtual o imaginaria. En todos los casos, el proyecto de aprendizaje debe hablar del aprendiz y su necesidad de comprender su mundo y actuar sobre él.

▪

En el ABP no se hacen supuestos sobre una hipotética realidad de la que suponemos un problema a resolver. El ABP trabaja directamente con una situación concreta, con cifras reales y, a ser posible, en la que habitan los alumnos. Recordemos –una vez más– la realidad híbrida que los alumnos –y nosotros mismos– vivimos en la sociedad del siglo XXI.

**No es algo nuevo o una moda**

Frente a las modas, metodologías novedosas o recursos de actualidad el ABP es un método que tiene raíces muy profundas. Los primeros proyectos comienzan su andadura hace siglos en las escuelas de artes y oficio en Europa y comienza a extenderse y redefinirse a lo largo de los años en Estados Unidos muchas décadas después.

En 1918 Kilpatrick puso nombre, en su famoso libro[5], a una visión del aprendizaje que luego iría cambiando día a día adaptándose a las nuevas necesidades de alumnos y docentes. Sin duda realidades –actualmente– muy distintas a las que observó Kilpatrick.

Los proyectos que deben emprender los aprendices del siglo XXI se parecen poco a los que describiera un Kilpatrick totalmente preocupado de empoderar al alumno como protagonista de su propia aventura de aprender. Cuando lo hizo, su mirada buscaba defender que el agente del aprendizaje no era el docente; lo es el aprendiz. Era necesario.

Hoy en día esto lo tenemos claro muchos docentes, pero –en aquella época– hacían falta personas como Kilpatrick –y tantos otros– para llevarnos a esta vanguardia del pensamiento educativo.

▪

El ABP es un marco que ayuda a redefinir el papel de alumnos, docentes y comunidad. Cuestiona el tiempo y el espacio en educación y facilita un proceso en el que el currículo es un instrumento que permite a los alumnos satisfacer su necesidad de aprender.

**No es incompatible con otras formas de enseñar y aprender**

Cuando colaboro con equipos que quieren comenzar a trabajar desde el marco del ABP, habitualmente recibo la pregunta de si es necesario trabajar por proyectos “todo el tiempo”. Mi opinión en este caso es categórica: ¡No! El ABP no puede ser un modelo único de enseñanza. En la actualidad disponemos de variados marcos de enseñanza: limitarnos a uno solo es un error.

Nunca se me ocurriría diseñar un proyecto para conseguir que los alumnos aprendan la fórmula de las ecuaciones de segundo grado o la tabla de multiplicar. Sería artificioso e inútil. Sin embargo, aprenderlo es importante. La memoria también es necesaria para el aprendizaje, al igual que el entrenamiento en determinados procesos mentales.

El aprendizaje es un fenómeno complejo. Los procesos necesarios para que se produzca incorporan rutinas sencillas –como la memoria o el entrenamiento– o complejas como el pensamiento crítico, la creatividad, flexibilidad de pensamiento, pensamiento ejecutivo, etc. Todos son necesarios para el aprendizaje.

Sabemos que vivimos en una sociedad profundamente volátil en la que el cambio es la característica que la define. Bauman la describía como líquida. Otros lo hacen de formas menos plásticas, pero todos concluyen en la importancia del cambio y la adaptabilidad a nuevas situaciones como el factor determinante en las habilidades a adquirir en nuestro nuevo mundo.

Aprender hoy exige conocer la tabla de multiplicar, la mecánica que exige la resolución de las ecuaciones de segundo grado y tantos otros procesos. Estos son

necesarios. Para ellos no es el ABP el marco más adecuado para la enseñanza.

Lo que si tiene sentido es que estos contenidos se demuestren útiles para resolver inquietudes de los alumnos. Que permitan responder a sus dudas en torno a un tema o amplíe el marco de análisis sobre un eje temático que se plantee. En estos casos es cuando el ABP es especialmente útil. En definitiva, el ABP es una estrategia de enseñanza especialmente útil para el desarrollo de procesos de pensamiento de orden superior.

El pensamiento crítico, creativo o ejecutivo son objeto del ABP. Este debe convivir con otros modelos de enseñanza que se muestran especialmente eficaces para la memorización o el entrenamiento –como la gamificacion, etc.–.

▪

Te invito a valorar la importancia del desarrollo de competencias para habitar el mundo cuando asistimos a imprevistos sucesos que ponen al límite la capacidad de los Estados y las administraciones educativas. El ABP es un marco de enseñanza que pone el acento en lo importante: el desarrollo de procesos de pensamiento crítico y comprometido con la realidad. Las herramientas que utilices dependerán de tu experto criterio como líder del proceso educativo que eres como docente.

▪

**No es algo que los docentes diseñan y los alumnos realizan**

Si algo caracteriza la escuela tradicional es la división radical entre las funciones que debe desempeñar el docente y los aprendices. Hasta el punto de que los alumnos han de someterse a la sabia dirección que marca el docente. En muchos casos la justificación de las tareas que se realizan se deposita en el futuro: “ya comprenderás esto más adelante”, “esto te servirá mucho dentro de unos años”, etc.

Según esta lógica, el docente es el que toma todas las decisiones en relación con los motivos que llevan al aprendizaje, las tareas a realizar y la evaluación de esta. Para hacerlo es necesario motivar a los alumnos para que sigan las sabias directrices de sus profesores. Este no es el caso del ABP.

El ABP no es un recurso didáctico que los docentes diseñan e implementan con los alumnos con un cierto grado de artificiosidad para motivar a los alumnos. El ABP no pretende motivar. Lo que intenta es llevar a “la primera persona” de los alumnos los temas que tratan de forma que se conviertan en proyectos en los que deciden implicarse.

Tampoco el ABP pretende tecnificar la enseñanza, pero sí servirse de cuantas herramientas facilitan la comunicación.

Desarrollar proyectos supone un esfuerzo de aprender. Un esfuerzo orientado a satisfacer los intereses de conocimiento de los alumnos. Los contenidos curriculares son herramientas para conseguirlo y ellas son utilizadas de forma inteligente por el docente de forma que los alumnos puedan ir adquiriendo progresivamente conocimientos, habilidades y actitudes útiles para su vida, su

realidad y también su proyecto vital (personal, profesional, comunitario y académico).

**Y, sobre todo, no es una receta ajena a la realidad de las escuelas reales**

Últimamente escucho una pregunta que me inquieta: ¿pero esto es un proyecto puro? Desde luego me inquieta por dos razones: la primera es la asociación de una estrategia metodológica a la pureza; algo que parece un atributo ajeno a su intención.

La segunda es que, quienes la formulan, parecen asumir que hay proyectos que se ajustan a unos supuestos cánones que les permiten ser catalogados como tal y otros que no se acomodan a todas las duras exigencias que permitirían acreditar el proyecto como un "proyecto puro".

Me parece una discusión estéril, sectaria y uno de los grandes errores que pueden cometerse si pretendemos innovar en educación. Cada proyecto debe adaptarse a las características específicas de contextos de enseñanza donde se implementa, el alumnado y los docentes. Como veremos, defenderé dos ideas:

***El experto en tu aula eres tú. Y, por tanto, es el proyecto el que debe mostrarse como una herramienta útil para tu experto criterio.***

***El enfoque de proyectos no es una receta. No dice, en cada momento, qué debes hacer. El ABP es un marco estratégico para entender la enseñanza desde una óptica distinta a la tradicional, pero realmente eficaz para dar respuesta a las necesidades que plantea nuestro mundo actual.***

**El ABP es algo tan sencillo como responder al sentido común en educación:**

No olvides

esto

*Aprender es un acto intencional. En él interviene la persona en su conjunto y no solo sus capacidades racionales.*

*Solo lo que responda a una necesidad de tus alumnos tiene posibilidades de permanecer como un aprendizaje relevante. Aprendemos para algo.*

*Aprender es algo que hacemos –como el resto de la vida– con otros. Es fundamental educar en el trabajo cooperativo, la escucha, la construcción colectiva y la capacidad de soñar y comprometerse con la realidad.*

*Los contenidos son meros instrumentos que facilitan el aprendizaje. En la medida que sirven al aprendizaje tienen sentido, en caso contrario, no.*

*La evaluación es un momento valioso en el que docentes y alumnos reflexionan sobre el proceso que han vivido y cómo ha construido su forma de entender la realidad y actuar sobre ella.*

---

[3] **Vergara, J. (2015): Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso. Madrid. BIE-SM.**

[4] **Vergara, J. (2018): Narrar el aprendizaje. La fuerza del relato en el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Madrid. BIE-SM.**

[5] **Kilpatrick, W. (1918): The project method: the use of thepurposeful act in the edcuative process. New York. Columbia University.**

## Un Manifiesto Educativo para construir Proyectos de Aprendizaje

Hay siete afirmaciones que construyen un "manifiesto educativo" (ver gráfico en p. 45) que permite implementar el ABP como motor de cambio escolar. Complementariamente a él, te describo algunos binomios que invitan a reflexionar sobre las características que luego te señalo como puntos de reflexión sobre la introducción del ABP en tu centro.

## *Uno: Tú consumes, tú decides*

Nuestra realidad describe un mundo en el que existe un gran flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas. Esto es lo que se conoce como convergencia mediática. Lo novedoso de este fenómeno es que esta circulación de contenidos depende mucho de la activa participación de los consumidores y que esta se produzca desde la capacidad de análisis crítico de la realidad que habitan.

Esto quiere decir que la convergencia no es solo un efecto del avance tecnológico; nos encontramos ante un cambio cultural. La creación de contenidos y su desarrollo –creación, manipulación/difusión, recreación– en distintas plataformas construye nuevos modelos culturales basados en la creación colectiva. Esta es objeto de manipulación con vistas exclusivas al consumo, la desigualdad y la reproducción del modelo de destrucción del planeta en que vivimos. Así pues, frente a una visión utópica de la irrupción de la tecnología como tótem que permitirá la creación colectiva que puede compensar desigualdades, nos hallamos ante una realidad que exige el desarrollo del pensamiento crítico capaz de empoderar a las personas frente al desarrollo mediático.

Los contenidos que se tratan en los centros educativos son unidireccionales, y estáticos. La colaboración y la construcción de diversas narrativas en torno a ellos sencillamente no encuentran hueco en la forma de enseñar.

Es urgente que el tratamiento de los contenidos se haga desde la plasticidad y la construcción colaborativa del aprendizaje. Mucho más si alojamos en la red gran parte del territorio del aprendizaje. Si esto no se hace así, solo conseguiremos modelos transmisivos de enseñanza que reproducen –con nuevos medios– objetivos inadecuados para nuestra realidad actual. Una realidad que enfrenta a

las personas con el aumento de la desigualdad y la injusticia social.

▪

El aprendizaje es un acto colaborativo y los recursos que se utilicen para la comunicación deben estar al servicio de las personas en común-unión y no de la añeja reproducción de contenidos.

▪

## Dos: Una mesa se sostiene con cuatro patas: El aprendizaje también

Las personas construyen el conocimiento en base a complejos sistemas en los que la razón solo es una de las herramientas para organizar el mundo. El universo relacional del individuo, sus emociones y su propio cuerpo intervienen de forma crucial para construir la realidad en torno suyo. Esto supone que el tratamiento curricular de cualquier temática debe ser abordada desde estas cuatro esferas.

Es necesario elaborar marcos estratégicos en los que la construcción del conocimiento integre razón, emoción, relación y cuerpo. Los Proyectos son el único camino para conseguirlo.

La construcción del aprendizaje debe suponer la creación de complejos sistemas en que estén integradas estas cuatro esferas: razón, emoción, relación y cuerpo. El aprendizaje, así descrito, es un proceso de investigación por parte del grupo en torno a sucesos –experiencias– que se incorporan a las personas en su necesidad de comprender, comprometerse, crear, recrear o –simplemente– jugar.

La acción educativa no puede limitarse a elaborar estrategias de implantación más o menos hábil de conceptos en las mentes de nuestros alumnos; es necesario comprometerse con la idea de que la labor del docente ha de centrarse en diseñar interesantes escenarios que se pongan a disposición de la construcción de narraciones que para ser vividas necesitan de contenidos como alimento básico.

▪

Los escenarios de aprendizaje deben ser una provocación para actuar decididamente sobre la realidad que habitan los alumnos. La virtualidad no es

más que una parte de la realidad híbrida que habitan y sobre la que es necesario se posicionen éticamente, desde marcos centrados en la justicia para hacer de esta realidad un espacio habitable y humano.

-

Tres: Somos irremediablemente sociales y dueños de lo que creamos juntos

El aprendizaje hoy se realiza en red. Aprendemos mejor juntos que en solitario. La inteligencia colectiva rompe con los modelos de experto, y por tanto de la autoridad del docente como el que posee el conocimiento. El procesamiento de la información es, actualmente, flexible y cambiante. Todos aportamos algo y las fuentes de conocimiento son colaborativas.

Cualquier escenario educativo aporta –en términos de aprendizaje– tanto al profesor como a los alumnos. Es necesario renunciar a una división del poder basada en la posesión de contenidos homologados y cambiarlo por un banco común de conocimientos en continua confrontación.

Por supuesto es inaceptable intentar mantener el statu quo impidiendo las posibilidades de comunicación profesor-alumno-comunidad o limitando el uso de medios de comunicación y relación: móviles, Internet, fuentes de documentación, etc.

▪

Lo que el alumno aprende no es lo que el docente enseña. El aprendizaje es un proceso complejo sobre el que podemos intervenir creando experiencias de aprendizaje que le obliguen a investigar, comprender, analizar y actuar.

▪

## *Cuatro: Si me sirve lo aprendo ahora.*

**Si es para el futuro ya lo aprenderé**

Lo que se aprende tiene valor en la medida que tiene utilidad. Esta utilidad debe ser práctica, inmediata y servir a los intereses concretos de las personas que aprenden. No es suficiente un aprendizaje parcial o "útil para el futuro". Las personas quieren construir procesos de aprendizaje integrados en sus vidas. Además, este carácter útil debe serlo en términos sociales. Inmediato y social son las exigencias mínimas de todo aprendizaje.

Como docente esto exige evaluar los contenidos, los métodos y los materiales de forma que se adapten a esta exigencia de utilidad. Es necesario incluir en los modelos de programación didáctica –y más concretamente en la evaluación– la capacidad de escucha por parte del docente en relación con los alumnos.

Esto debe incluir espacios y tiempos perfectamente diseñados, con indicadores e instrumentos que permitan evaluar el grado de utilidad concreta y social que está teniendo la acción educativa.

La realidad cambia de la noche a la mañana. Los escenarios que permiten las relaciones, el trabajo, el estudio o el ocio mutan de forma automática. Hasta tal punto, que la realidad ha demostrado que el aprendizaje es una herramienta para responder a una realidad inmediata: comprender y actuar.

### *Cinco: Educar para cambiar el mundo o para certificar su defunción*

Las competencias que se persiguen en la acción educativa se han planteado exclusivamente como adquisición de habilidades adaptativas. Frente a esta idea alienante, de “ser competente” hay que reivindicar la necesidad de conquistar el poder, la capacidad de cambio: “tener competencias” en todos los ámbitos de la vida.

La educación es una acción política. Pretende el empoderamiento de las personas frente al conocimiento, sus vidas y la construcción compartida y libre de su propia historia. Los diseños didácticos no pueden ser únicamente adaptativos en términos competenciales. Esta acepción de la palabra competencia se está olvidando de la acción educativa.

▪

Actuar implica la capacidad de reconocer la realidad compleja que tenemos delante y soñar una nueva que se acomode a nuestra humanidad.

▪

## *Seis: Mentes críticas para construir miradas inteligentes*

El aprendizaje es el proceso por el cual una persona construye conocimiento. Es una actividad difícil de parcelar en el tiempo y en el espacio. Mucho más en materias o ámbitos científicos. La inteligencia colectiva se acerca mucho más al concepto transdiciplinar.

La acción educativa plantea un escenario en el que se desarrollan narrativas en las que los participantes crean, manipulan, cuestiona o reelaboran contenidos en función de sus necesidades e intereses en el plano concreto y social.

Este proceso se integra con sus vidas. Es un marco incompatible con la división artificial de tiempos y espacios formales y no-formales en educación.

▪

Mirar la realidad que habitamos invita a entenderla de forma global. Parcelar ámbitos científicos, humanísticos, virtuales, reales, laborales, académicos o de ocio son esfuerzos por limitar la necesidad de comprender la realidad compleja en la que vivimos.

▪

## *Siete: Pensar la enseñanza desde el cambio y no la alienación*

El modelo de planificación de la acción educativa está heredada de modelos tecnicistas en los que sus elementos –búsqueda de objetividad, previsibilidad, división del tiempo, el espacio, los contenidos, actividades y poder en la evaluación– son incompatibles con una mirada comprometida del aprendizaje. Es urgente la búsqueda de nuevos modelos de planificación educativa.

**Hay algunas características de las que podemos partir para elaborar estos diseños didácticos si queremos que sean experiencias educativas**

No olvides esto

*Que rompan las barreras de lo formal, no-formal e informal.*

*Que incluyan todas las dimensiones de la persona y no solo las habilidades racionales. Necesidad de incorporar la emoción, la relación y el cuerpo.*

*Que rompan la idea de transmisión de conocimiento y lo sustituya por el de construcción social de conocimiento.*

*Que dicha construcción del conocimiento sea colaborativa.*

*Que la colaboración sea coherente con el concepto de convergencia en el sentido de permitir la creación de múltiples narrativas en torno al contenido de aprendizaje.*

# MANIFIESTO EDUCATIVO PARA NO ENLOQUECER





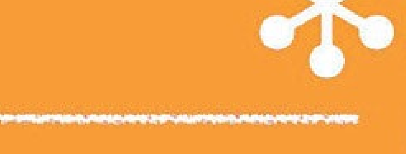
Tú consumes, tú decides.

2

Una mesa se sostiene con cuatro patas. El aprendizaje también.

3

Somos irremediablemente sociales y dueños de lo que creamos juntos.



4

Si me sirve lo aprendo ahora. Si es para el futuro ya lo aprenderé.



5

Educar para cambiar el mundo o para certificar su defunción.



6

Mentes críticas para construir miradas inteligentes.



7

Pensar la enseñanza desde el cambio y no la alienación.



Infografía elaborada por Rocío Copete @r_copete

*Que la autoridad –el poder– no sea detentado por el profesor, sino que recaiga sobre la comunidad que desarrolla el proyecto educativo.*

*Que permita a los participantes crear activamente sus propios productos culturales y desarrollar narrativas propias en torno a ellos.*

*Que sea útil en el plano inmediato y personal, es decir, que facilite la adquisición de competencias; y en el plano sociocomunitario que actúe como motor de cambio social–.*

## No me gustan los fuegos artificiales: Diseñamos estrategias que nos comprometen con el aprendizaje

Pocas cosas hay menos interesantes que asistir a la escenificación del cambio metodológico protagonizada por supuestos expertos en educación que la mayor parte de las veces no han dado una clase en su vida.

Después de más de tres décadas ejerciendo como docente en todo tipo de escenarios educativos creo poder decir que he asistido a decenas de propuestas que se me presentaban como la mágica solución a mis problemas del día a día. Nunca lo fueron y de ello hablaremos más adelante.

El ABP no puede ser una metodología que se sube al carro de la moda por el cambio metodológico. Para ello es necesario que el ABP sea producto de la reflexión sobre qué tipo de educación queremos protagonizar y cómo podemos comprometernos con esas reflexiones y nunca la descripción –indocumentada en la mayoría de las ocasiones– de recetas más o menos mediáticas protagonizadas por iluminados, gurús y comerciantes de la innovación.

Algunas de estas reflexiones que siguen pueden ser descritas como binomios que invitan a la reflexión y sobre las que edificar un proyecto educativo. Hacerlo sin reflexionar sobre ellas es, sencillamente, poco más que un fuego de artificio.

**¿Los contenidos son apolillados bloques de granito o arcilla con la que modelar el aprendizaje?**

Los contenidos oficiales son objetos que se transmiten como piezas inamovibles de saber. Son una materia rígida y estática a la que alumnos y docentes han de adaptarse. No tiene en cuenta al que aprende. El papel del docente es conseguir que se inserten de forma replicante en los cerebros de sus alumnos. El papel del alumno es adaptar su cerebro a la forma de estos contenidos como un envoltorio que se adapta de forma exacta al objeto que cubre.

Sin embargo, los contenidos deberían ser piezas manipulables que disparan el pensamiento crítico y creativo. Deben ser flexibles y adaptables a las necesidades, gustos y necesidades de quien los maneja. Deben estar constituidos por una materia blanda y porosa. Deben adaptarse a docentes, alumnado. Deben poder ser modificados, aumentados o diseccionados fruto de su uso. Son una parte constitutiva de la relación comunicativa que se establece en el acto educativo y no un objeto externo al que adaptarse.

**El aprendizaje no es lineal ¿Aprendemos A-B-C-D o Z-D-A-N?**

La organización tradicional de los contenidos atiende a criterios exclusivos de racionalidad lógico-científica o cronológicos. Es una forma de organización que atiende a formas lineales de pensamiento.

El saber se construye como una torre de ladrillos en la que para llegar a los escalones más altos es necesario asimilar todos y cada uno de los anteriores. Esta forma de organización tiene tres efectos perversos:

*Dibuja un modelo de aprendizaje que enfrenta al alumno al fracaso de forma constante e innecesaria: no es posible la adquisición de un contenido si no se han adquirido los inmediatamente anteriores. Este modelo didáctico atiende al fracaso y no al éxito en el aprendizaje. Atiende a la tensión, el estrés, la competitividad y no al disfrute o la cooperación.*

*Produce el desinterés sobre los contenidos que se tratan ya que estos no atienden a las necesidades inmediatas que expresan los alumnos sino a que se respete la cronología "apropiada" en términos lógico-científicos o históricos.*

Pero además, parte de un supuesto falso: presupone que el pensamiento es lineal, cosa que hoy no se puede afirmar de manera categórica. Es más, los modelos educativos de vanguardia fomentan como un valor especial el pensamiento creativo y la capacidad de transferencia como modelos de pensamiento a desarrollar en la sociedad en red.

Es necesario reorganizar los contenidos. Deben ser elementos que responden a las necesidades de la actividad de las personas en su proceso de aprendizaje. Por eso hay que empezar a pensar en los contenidos como cápsulas que se incorporan a las necesidades de las personas. Cápsulas de diversos colores y

funciones, que pueden –y deben– ser cuestionadas, manipuladas y reutilizadas con un valor instrumental.

**Transmitidos → construidos / deconstruidos / reconstruidos**

La incorporación del saber a nuestra cotidianeidad ha sufrido un rápido cambio desde los años 60 del siglo pasado. En aquellos 60 heredábamos unos saberes que, tratados como objeto de culto, eran objeto de deseo y veneración. Poseer el saber suponía ser capaz de reproducir miméticamente los contenidos sacralizados por generaciones anteriores. Contenidos que poseían el atributo de cultos y científicos. Su posesión era garante de una situación social, intelectual y profesional envidiada y deseada. Su transmisión guardaba todo un código ritual que escenificaba el acceso al saber.

En torno a los 60 comienza a ponerse en discusión el interés de los contenidos culturales si solo son objeto de transmisión generación tras generación. Es una gran revolución que cuestiona el carácter inamovible de los contenidos ajenos a las personas y sus necesidades e intereses. A partir de aquí, la cultura se crea por los que la habitan, es dinámica y el poder de su construcción pasa a manos de los que antes solo la atesoraban pasivamente.

Los últimos años del siglo 20 y la primera década del 21 describen un escenario global e interrelacionado. Los productos culturales se hacen maleables por parte de las personas y las redes gracias al desarrollo de tecnologías cercanas y sencillas de usar y publicar en la red. Los contenidos se cuestionan, se diseccionan, se descontextualizan, se manipulan, reelaboran y se publican de forma libre y desestructurada.

Sin embargo, esta democratización en el tratamiento de los contenidos y

productos culturales no tiene reflejo en el aula. La enseñanza sigue basándose en la transmisión del saber heredado. La confrontación dialógica entre las distintas comunidades discursivas es prácticamente inexistente.

Ni qué decir tiene, que la posibilidad de crear, cuestionar, manipular y re-crear nuevos productos colaborativamente a partir de los anteriores no tiene cabida en las aulas.

La sociedad_21 demanda, insistentemente, sujetos formados en la creatividad, la capacidad de re-construcción, de reelaboración de materiales, de reinvención de procesos, de gestionar procesos colaborativos y virales. Sociedades cada vez más volátiles, en crisis –incluso colapso medioambiental– y necesitadas de agentes activos de participación en todos sus ámbitos.

Esto ha sido especialmente visible en la segunda década del siglo XXI en que la urgencia de las administraciones educativas se ha centrado en garantizar la finalización de un curso académico sin mucho interés sobre la calidad de los aprendizajes vividos.

En esta situación la norma ha sido dar por buena la idea de la transmisión de contenidos y olvidar lo que realmente es importante en educación: la construcción del pensamiento crítico entre los alumnos de forma que este sea el modelo en el que se estabiliza el sueño por un mundo mejor. Algo que las administraciones han olvidado fruto del terror por la paralización de un modelo educativo obsoleto.

Sin embargo, hubiera sido posible hacer que la educación fuera la herramienta para comprometer a alumnados, familias, comunidad y docentes con la necesidad de construir una realidad justa y alternativa. Esto no ha sucedido.

-

Es urgente cuestionar los modelos transmisivos y relegarlos al "rincón de pensar" o reconvertirlos en materiales a manipular en el "rincón de jugar y crear".

-

**Historias que narran nuestro aprendizaje Somos depredadores de historias.**

Cuando un docente introduce un nuevo contenido, desarrolla una actividad o utiliza un material didáctico; la mayoría de las veces lo hace con la intención de describir un objeto, un proceso o una rutina.

La educación que encontramos en las aulas está plagada de esfuerzos, más o menos sofisticados, por explicar cómo es algo. Desde los órganos del sistema digestivo a cómo se debe realizar una oración o las causas de la revolución francesa.

Esta necesidad de describir, ordenar y secuenciar se procura adaptar a las posibilidades de comprensión de los alumnos; de tal forma que se dice que se está aplicando un buen método de enseñanza cuando el acto descriptivo está adaptado a las posibilidades de comprensión intelectual de los alumnos. Para ello se tiene en cuenta –fundamentalmente– el momento madurativo de los mismos.

Esto no es así. El aprendizaje no se produce de forma aislada en un pequeño rincón racional de nuestro cerebro. Cada vez más, parece claro que el aprendizaje necesita integrarse en nuestras vidas, nuestro mundo relacional, nuestro estado físico, nuestro mundo emocional.

▪

Hay que situar el aprendizaje en nuestras vidas. Unas vidas con pasado y presente. Una vida que tiene historia es cambiante y está en relación.

▪

A nadie se le ocurriría contar su vida como la descripción de los objetos que la rodean. Los objetos forman solo un escenario. Lo importante de nuestras vidas son las acciones que la recorren y no esos objetos externos y fríos.

Acciones, sucesos, decisiones y consecuencias. Esta es la grasa con la que jugamos en la vida y con las que construimos el aprendizaje. Este es el contexto en que debería construirse una metodología para la enseñanza.

No me hables de la COVID19, cuéntame la historia de aquellos que han vivido esta experiencia, los que la han temido o quienes la hemos sufrido día a día en las yemas de nuestros dedos golpeando el ordenador. Háblame de personas y no de escenarios.

▪

Las ocasiones educativas son escenarios en los que pueden desarrollarse historias; si no hay historia que narrar no hay proyecto educativo; solo entrenamiento mecánico sin más.

▪

**No existe una educación objetiva, como no existe una vida sin compromiso**

El afán tecnicista, llevado a la práctica educativa, ha producido algunos efectos perversos. La objetividad es, posiblemente, el más acusado y también el más difícil de erosionar.

Día a día asisto, en la sala de profesores o en los cursos de formación docente, a la letánica súplica por la objetividad: objetividad en el tratamiento de los contenidos –¡que carezcan de matices políticos!–, objetividad en la evaluación –¡todos los alumnos son iguales!–, etc., etc.

En fin; una vez más estaría bien recordar que la objetividad no existe. Educar exige tratar de forma diferente a cada persona. Las personas son distintas, distintos sus intereses, necesidades y distinto el tratamiento educativo que hay que ofrecer. También lo es la función que crees que –como docente– debe tener tu trabajo en la construcción del mundo para el que te dejas la piel cada día.

En esto consiste educar. Efectivamente, es un escenario inestable en el que hay que tomar continuas decisiones que afectan a personas, ideas, contenidos y acciones.

▪

La educación es profundamente subjetiva. La buena educación lo es. La “educación objetiva” –si es que existe– no es más que el prospecto amarillento que replica instrucciones de uso, de asimilación y homogenización.

▪

¿Qué evita la arbitrariedad en el acto educativo?, ¿la objetividad? En absoluto. Creo que la discusión no está en la búsqueda de la objetividad; sino en la búsqueda del compromiso. Comprometerte con las necesidades, intereses y la historia de cada persona. Con su contexto, con la realidad concreta. Con las posibilidades de cambio. Con las posibilidades de revolución personal y comunitaria. Con la construcción personal y colectiva de ideas, acciones y escenarios sobre los que seguir dibujando el aprendizaje.

Y, además, creo que esa construcción exige una ruptura: una ‘deconstrucción’, una búsqueda de nuevos caminos, de juego con alternativas posibles o imposibles. Creo que la discusión no es objetividad versus subjetividad sino objetividad vs. compromiso.

## Evaluar es un esfuerzo por obligar a reflexionar sobre lo que se aprende

En las escuelas tradicionales; el saber, los procesos, las estructuras organizativas, los protocolos, las normas, las programaciones, los idearios, los contenidos, los decretos, los libros de texto, los horarios, los espacios, el universo icónico y textual que inunda las paredes de aulas, pasillos e institutos –todos ellos–; son elementos que aspiran a la inmortalidad. No es de extrañar que una situación que ha obligado a diseñar el aprendizaje online ha ocasionado tantas dudas a aquellos que entienden así la enseñanza.

La inmortalidad del saber tatuado en los cerebros de los alumnos. Un saber replicante y replicado que debe servir para cada cerebro y cada persona. Un saber que no sabe de personas, colores, contextos. Un saber generalizable que debe ser adquirido por todos. Debe tener una utilidad similar para todas las personas y puede ser evaluado de forma generalizable y que –en contextos de pandemia– ha impedido una evaluación centrada en la rendición exclusiva de cuentas.

El saber debe servir justo para lo contrario. Un saber flexible, cambiante y volátil. Un saber que es usado como herramienta que individualiza, que personaliza. Un saber que cumple funciones distintas para personas distintas, con intereses y necesidades distintas.

En definitiva, un saber que sirve para habitar el mundo que se presenta día a día a quienes habitan un mundo real y cambiante.

La adquisición de un saber que no es uniforme ni general. Que no puede ser evaluado con arreglo a normas generales y objetivas. El objeto de la evaluación

no pueden ser las personas sino la utilidad que tienen para el aprendizaje, la idoneidad de los espacios, tiempos, propuestas, textos, materiales, tiempos. Es el sujeto el que evalúa, no el que es evaluado. La evaluación debe ser una herramienta para invitar a la reflexión y no al etiquetado.

▪

*Evaluar no es calificar. Reflexionar sobre la utilidad de lo que se aprende para comprender el mundo híbrido que habitamos es la tarea de la evaluación.*

▪

**¿Educar o replicar? Contenidos alienantes o sociales**

Hasta el día de hoy, la educación no ha conseguido dejar de ser una herramienta de alineación. Es transmisiva y estandarizadora en cuanto a contenidos, métodos, materiales didácticos, procesos de evaluación y relaciones de poder entre docentes y alumnado.

Este efecto alineante no ha mejorado con la introducción del trabajo en competencias ya que estas solo han conseguido describir la adquisición de habilidades que –en la práctica– solo suponen una cadena de tareas secuenciadas que se han olvidado del aspecto más importante: empoderar a las personas con vistas al cambio social.

No se trata solo de ser competente –adquirir determinadas habilidades– sino sobre todo de tener competencias –conquistar la capacidad de cambio social–.

El efecto alienante de la educación se ha visto agravado por el despliegue de las políticas neoconservadoras que se extienden a lo largo del mundo occidental y que, con la excusa de las distintas crisis– están desterrando de los fines de la educación cualquier compromiso con la persona y la sociedad donde vive. Asistimos a un serio intento de redefinición de la palabra educación en el que se quiere limitar a la preparación técnica y alienante de las personas al proceso productivo. Enseñar ‘lo que tienen que saber’ para acceder al mundo laboral y al del consumo. Para ello se estandarizan cada vez más los procesos educativos y los controles externos que garantizan la homogeneidad de estos: pruebas externas y planes de calidad. Esto ha sido excepcionalmente explícito en la crisis sanitaria de 2019 en que el modelo educativo ha sido mantener el modelo transmisivo de enseñanza frente a la oportunidad de crear un modelo alternativo.

**-**

Es urgente visibilizar la riqueza del término “educación” y situarla como el principal agente de cambio social. Las propuestas educativas deben estar comprometidas con las personas, sus necesidades y los contextos donde habitan. Las urgencias sociales fundamentales siguen intactas antes y después de la pandemia: la desigualdad, la pobreza, la discriminación y la injusticia.

**¿Aprendes porque es curioso o porque te parece útil en tu vida?**

En la educación tradicional los procesos y los productos –o lo que es lo mismo; lo que se hace y lo que resulta de ello– son unidireccionales, aburridos e inútiles.

Unidireccionales porque narran cadenas causa-efecto en las que, para cada problema o interrogante o propuesta de actividad, solo existe un único camino “correcto” a recorrer. Los procesos de indagación en educación son un simulacro pseudo-científico en el que solo existe un camino correcto en la construcción del conocimiento.

Este camino transita aburrido, denso y despersonalizado. El conocimiento –según esta narrativa– parece necesitar estos tres atributos para vestir el traje de la ciencia que pretende transmitirse en las aulas: unidireccionales, aburridos e inútiles en la realidad concreta que vive el aprendiz.

Sobre este camino hacia el “conocimiento científico” sobrevuela el valor de “conocer por conocer”. Esto es un extraño y arraigado valor que se arrastra desde el pensamiento clásico en el que la mera posesión del conocimiento era un valor en sí. Desde esta óptica clásica, el conocimiento es un valor que se prostituye en la medida que es útil para la vida cotidiana. Sin embargo, aumenta de valor en la medida que puede suscitar placer por su mera contemplación: “conocer por conocer”. El valor del conocimiento inútil. Esto ha cambiado radicalmente.

Hoy conocer es fruto de la necesidad de responder a la realidad diaria. En el contexto actual, esta necesidad se tiñe de urgencia en la medida que la realidad se demuestra especialmente impredecible y necesitada de creativas herramientas

de análisis y cambio social si queremos que el progreso responda a la mejora de las condiciones que marcan la habitabilidad en el mundo hibrido que vivimos.

**¿Spoiler o sorpresa? Los contenidos educativos son tristemente previsibles. ¡Me aburro!**

El modelo de planificación – ejecución – evaluación de las intervenciones educativas dibujan una secuencia lineal y progresiva. Cada avance es consecuencia ineludible de uno anterior. Este avance atiende a modelos de pensamiento excluyentes.

Es un modelo descriptivo en el que de A se deduce B y luego C. En él no tienen cabida otros recorridos no lineales. El ideal es la recta: "el camino más corto entre dos puntos".

Sin embargo, en términos de aprendizaje útil para nuestra cotidianeidad del hoy_21, parece más efectivo la espiral, los modelos arbóreos, los que dibujan un zig-zag cooperativo basado en la construcción común de conocimientos.

Todos ellos exigen entender cada acto educativo como una historia entre otras posibles. Un lienzo blanco en el que solo colocamos una provocación. Una mancha, un objeto, una información. A partir de ahí la función del docente debería ser abrir caminos, rutas posibles a la indagación a la creación. En definitiva; ayudar a construir una actitud creativa.

Es curioso comprobar como en el mundo de la empresa_21, la competencia emergente es la capacidad de pensamiento creativo. Algo que contrasta directamente con su tratamiento en la escuela. La creatividad está de moda. El sistema educativo la está incorporando como el nuevo producto estrella que tiene que acompañar a centros, profesores y programas. De esta forma se está convirtiendo en un término talismán. Un término que moderniza pero que,

debido a su abuso, ha perdido la mayor parte de su significado.

▪

La creatividad debe ser incorporada a la actividad educativa como una actitud. Una actitud de búsqueda de caminos y narraciones nuevas, de sorpresa ante lo inesperado, de apertura a nuevas posibilidades de acción, reflexión, invención, destrucción, juego.

▪

Esto tiene consecuencias prácticas en la planificación, la ejecución y la evaluación:

Del docente como técnico que prevé al docente como provocador.

Del docente que domina los procesos al que facilita la apertura.

Del que dirige al que da herramientas para la creación.

Del evaluador al instrumento de evaluación.

**Formales — trans-formales**

El último tercio del siglo 20 abrió una grieta a la educación formal. Coombs puso en el mapa ámbitos hasta entonces ocultos como eran la educación no formal e informal.

Con esta clasificación homologó como prácticas educativas aquellas que se realizaban en entornos de ocio, de calle, asociativas y las que se realizan en el seno de los grupos primarios.

¿Es hoy posible mantener esta clasificación? Los últimos años del siglo y las primeras décadas de 21 supusieron la ruptura de estos ámbitos. Esta ruptura no se ha producido –en mayor medida– en las instituciones educativas, ni en las metodologías didácticas, agrupamientos, tratamiento del espacio y el tiempo educativos.

La ruptura entre los ámbitos formales y no formales en educación se ha producido en los cerebros de las personas. En su forma de aprender. Una forma de aprender y de enfrentarse al mundo que ha viajado hacia formas colaborativas, comunicativas, sociales, personalizadas, empoderadas con las fuentes y los procesos de construcción del conocimiento.

No se trata, en este momento, de debatir entre la educación formal y no formal ya que nos encontramos en un momento en el que esta clasificación no tiene demasiado sentido. Habría que hablar más de un único ámbito de educación trans-formal que exige replantear todos los ámbitos del currículo.

En 2021 la situación se radicaliza de forma exponencial. Ya no se trata de habitar entornos formales y/o no formales de enseñanza. Es necesario entender que el aprendizaje se produce en todo momento y en todos los espacios: físicos, virtuales, híbridos, etc. Esto tiene consecuencias evidentes en el diseño didáctico y la misma forma en que se entiende la educación.

> Los proyectos deben superar la frontera entre la educación formal y la no-formal. Como veremos, la ruptura del espacio y el tiempo en educación dibuja escenario de aprendizaje 7/24 que no es posible diseñar desde una óptica clásica de la enseñanza.

**Educar es hacer visible lo oculto. No tapar lo inaceptable**

La educación es un acto comprometido con el desarrollo personal y comunitario. No es posible educar sin visibilizar. Los procesos educativos tienen que empezar por dos acciones sencillas: parar y mirar.

*Parar, cambiar el ritmo, cuestionar la cadencia impuesta por la inercia de pensamiento.*

*Mirar, escuchar, escucharse y ponerse en situación de decidir el camino a recorrer en la construcción del conocimiento.*

Estas sencillas acciones exigen que el papel del docente sea encender un detonante suficiente para visibilizar los distintos caminos que se pueden abrir delante de cada problema y también hacer explícitos los discursos encubiertos a cada uno de ellos.

Esta necesidad de hacer visible el currículo oculto arrastra desde el último cuarto del siglo XX, en las primeras décadas del XXI.

A partir de 2020 existen nuevas razones que hacen imprescindible entender la educación como un acto de visibilización:

El aprendizaje siempre ha jugado en el terreno de lo privado sus bazas más potentes. Solo aprendemos con lo que somos capaces de comprometernos afectiva, social, vitalmente. Esto ha sido siempre así. La única diferencia es que

esto no era explícito y la razón era el único argumento que legitimaba el aprendizaje.

Hoy, con el desarrollo del mercado global y de los medios de comunicación, se han depurado las herramientas que trabajan en los bastidores del aprendizaje. Los recursos visuales, narrativos, virales o proyectivos se utilizan de forma cotidiana y habitual.

Nos encontramos en un mundo en el que es urgente visibilizar el currículo oculto. Esta visibilización no tiene porqué ser exclusivamente el análisis o crítica racional; el juego, la deconstrucción y la reutilización con fines reactivos son prioridades educativas.

▪

En definitiva, se trata de –junto a la función política de la visibilización del currículo oculto– el reconocimiento de que el aprendizaje se juega en espacios emocionales, afectivos, racionales y corporales. Estas cuatro dimensiones determinan qué va a ser objeto de interés y también el propio sentido del aprendizaje. Esto es algo que los profesionales de la publicidad conocen perfectamente y que en la educación debemos incorporar.

▪

**Aprender no puede ser un acto de sufrimiento. ¿Es posible un aprendizaje divertido?**

Sería interesante evaluar todo el mundo educativo en términos de diversión:

Lo divertido es cercano, lo serio lejano.

Lo divertido es subjetivo, lo serio es objetivo.

Lo divertido es útil hoy, lo serio es útil “en el futuro”.

Lo divertido es atractivo, lo serio envara.

Lo divertido busca el placer, lo serio el anti-placer.

Lo divertido cuestiona, lo serio normatiza.

Lo divertido escucha, lo serio se escucha a sí mismo.

Lo divertido es cambiante, lo serio eterno.

Lo divertido es recordado, lo serio impuesto.

**¿Evaluar es un acto de poder o una invitación a reflexionar?**

Sobre el asunto de la evaluación hablaremos más adelante, pero es necesario reconocer que gran parte del escenario educativo –y la narrativa que desarrolla– se centra sobre la evaluación. La evaluación es el acto al que se destinan todas las acciones educativas. El informe de evaluación: memorias, boletines, actas..., es el producto al que parece dedicarse la mayoría de la actividad en el día a día de los centros educativos. Evaluamos alumnos, el material, los recursos, la idoneidad de objetivos, contenidos, el proceso y el producto.

Este modelo de evaluación es –en definitiva– un instrumento de poder que garantiza el statu quo. Docentes, contenidos, instituciones, edificios, símbolos y rituales mantienen el poder gracias a un concepto de evaluación subjetiva y dominada por el que aprende y no por el que enseña.

En una situación como la acontecida a partir de la pandemia este modelo se derrumba radicalmente.

La evaluación como instrumento de poder y rendición de cuentas en manos de los docentes entra en crisis de forma radical en la medida que no es capaz de asegurar las condiciones de supervisión y acreditación sobre las que se sostiene. Los modelos de evaluación que pretenden perpetuar el modelo clásico en una situación de trabajo online sufren inmensas grietas en su propia estructura. Es necesario asumir nuevos modelos de evaluación centrada en la capacidad formativa de la misma.

- Los diseños didácticos deberían ser procesos de indagación. Para ello el papel

del docente, los modelos de comunicación, la estructura organizativa y el reparto del poder deberían ser el objeto de la evaluación y no el alumno. La evaluación debe pasar de ser un elemento de control para el mantenimiento del poder a un instrumento de aprendizaje, reflexión y cambio colectivo de las estructuras que facilitan el aprendizaje auténtico.

▪

La evaluación debe ser el proceso de reflexión subjetiva en torno al cual la persona que aprende analiza el grado de utilidad de lo que se le presenta, la idoneidad de materiales, procesos, espacio y tiempos.

Esto supone desmentir algunos supuestos erróneos en la evaluación:

La evaluación es un instrumento que debe estar en poder del que aprende.

El objeto de evaluación son los elementos del currículo y no el grado de transferencia replicante de contenidos a los cerebros de los que aprenden.

La evaluación es profundamente subjetiva. La subjetividad es el valor fundamental de la evaluación ya que es un momento de reflexión del que aprende en relación al proceso personal y socio-comunitario que está viviendo en términos subjetivos.

El indicador básico de toda evaluación es la utilidad. Utilidad entendida en términos subjetivos y sociales.

La evaluación debe atender a todo el desarrollo narrativo del acto educativo y no a la descripción de objetos: En definitiva, no interesa tanto saber si una persona es capaz de reproducir determinados contenidos o rutinas, como escuchar en que altera, cuestiona o reelabora el propio día a día de cada uno de los que compartimos un proyecto educativo.

## Qué es ABP. Características que buscamos en el ABP para que se convierta en el motor de cambio de nuestras escuelas

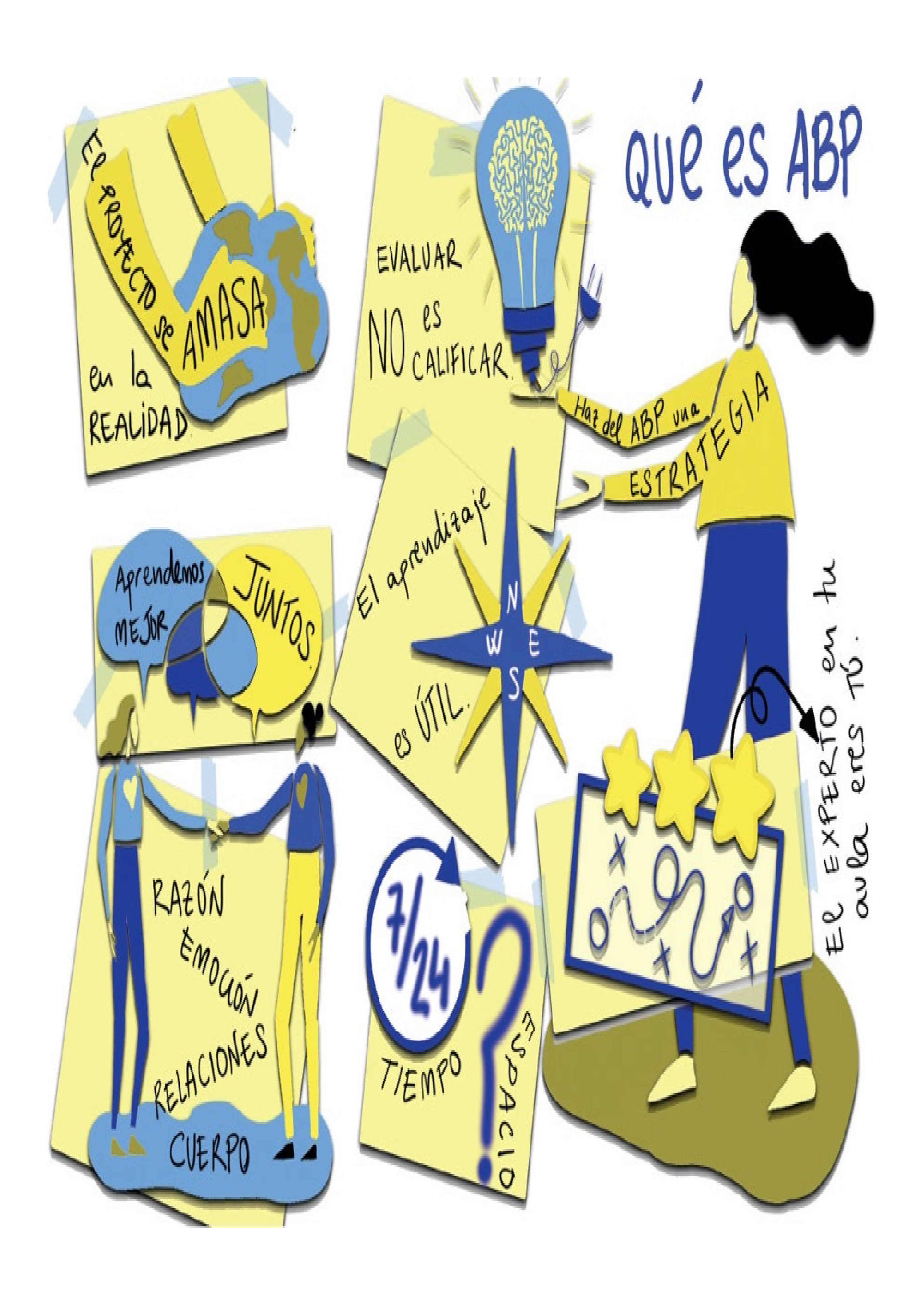
Buscar simplemente la receta del ABP nos lleva irremediablemente al fracaso. Educar para la realidad que nos toca habitar en nuestras escuelas es tan diverso como lo que encontramos en nuestras familias, nuestros barrios, nuestros trabajos o nuestras vidas. Pensar que, además, estas son espacios estables de aprendizaje es irreal. Esto es algo que hemos podido comprobar a partir de la situación sanitaria y social que se ha desarrollado a partir de 2020.

Es imposible y desaconsejable pretender definir una receta eficaz para trabajar con el ABP en todas las situaciones posibles de enseñanza.

El ABP debe construir un marco que nos invite a trabajar juntos sabiendo que las decisiones que debemos adoptar dependen de decenas de variables que nos condicionan: las características del alumnado, las familias, el contexto, las posibilidades infraestructurales existentes nuestra idea de la educación, las política que nos envuelve, la situación socio-sanitaria, etc.

He tenido el privilegio de trabajar con decenas de equipos enamorados por la idea de que el ABP podría ser la hoja de ruta a seguir en la innovación en sus clases. Cada uno de ellos era distinto y para cada uno de ellos ha sido necesario hacerles una reflexión que creo fundamental: los expertos en sus aulas son ellos. El ABP debe ser un marco estratégico que se adapte a su expertía y no al revés.

Nadie puede decir a cada docente cómo son sus alumnos, sus familias, sus clases o la propia estructura organizativa del centro en que trabaja día a día. Mucho menos capacidad de conectividad, colaboración, etc.



Qué es ABP
El proyecto se AMASA en la REALIDAD
EVALUAR NO es CALIFICAR
Haz del ABP una ESTRATEGIA
Aprendemos MEJOR JUNTOS
El aprendizaje es ÚTIL.
N W E S
El EXPERTO en tu aula eres TÚ.
RAZÓN
EMOCIÓN
RELACIONES
CUERPO
7/24
TIEMPO
ESPACIO

*Rocío Copete @r_copete*

El ABP solo es un marco estratégico que permite pensar la enseñanza desde otra óptica. Una mirada más cercana a las necesidades de aprender del alumno y las exigencias que se imponen a nuestros alumnos en el cambiante siglo XXI y más a partir de 2020.

La piedra angular que hace que apueste por el ABP como marco estratégico para el cambio en las escuelas es su capacidad para acompañar un recorrido necesario: hacer que la innovación sea motor del cambio y la mejora escolar. O, dicho de otra forma; cómo conseguir que haciendo cosas distintas en las escuelas, estas cambien de forma estable, se abran a su entorno, cuestionen el currículo, conecten con las necesidades de sus barrios y apuesten decididamente por invitar a sus alumnos a que ejerzan de forma decidida su habitar el mundo, el barrio y la realidad personal y vital que les ha tocado vivir.

▪

La pregunta es: ¿Cuáles son las características que debería tener en cuenta para que mis proyectos puedan ser motor de cambio escolar y no solo un "fuego de artificio" en el que los resultados visibles solo permiten reforzar un modelo transmisivo de la enseñanza?

▪

**El experto en tu aula eres tú: haz del ABP una estrategia de aprendizaje**

Difícilmente cambiará tu escuela si dejas en manos de alguien ajeno a ella emprender los cambios que sabes necesita.

Lo que necesita tu escuela no es la réplica del modelo de éxito que ha funcionado en otra distinta. Lo que es necesario es que todas las personas que integran consideren que quieren cambiarla a través de las cosas que allí suceden y se pongan manos a la obra conjuntamente reconociendo un marco estratégico común para hacerlo. Este puede ser el ABP, pero solo si es capaz de convertirse en un modelo de proyectos que responde a las necesidades reales de tu escuela, y no implementa de forma aséptica un modelo generalizable de trabajo por proyectos.

Cuando Edgar Morin defendía el concepto de método como el marco estratégico para el cambio, creo que tenía razón[6]. Esto tiene consecuencias directas en la planificación del aprendizaje. Ya no es posible entender la elección de las estrategias a emplear o el diseño de su implementación como la descripción cerrada de todo lo que va a pasar en las próximas semanas o meses.

Es más interesante diseñar estrategias que dejan hueco al error, al cambio, a la creación colectiva. Desde esta óptica, la programación didáctica dibuja una dirección y no –solo– prevé la consecución cerrada de determinados objetivos[7]. Empecemos por hacerlo al introducir en ABP en nuestras aulas. Pero esto solo puede suceder si la inmersión de nuestra escuela en el ABP sigue esta secuencia:

Reconocemos el enfoque de Proyectos como un marco útil para el trabajo colaborativo y el cambio en el aprendizaje que protagoniza nuestra escuela.

Identificamos aquello que es valioso de cada experiencia y la contextualizamos en función de nuestras necesidades y nuestras potencialidades.

Emprendemos un camino conjunto en el que los proyectos se adaptan a nuestra realidad educativa. El ABP se ha convertido en un marco estratégico para pensar el cambio en el marco del aprendizaje.

▪

Para que suceda esto solo hay una premisa: comprender que los únicos expertos en vuestro centro educativo sois todas y cada una de las personas que lo habitáis. El ABP puede convertirse en la estrategia para el cambio, pero solo si huye de presentarse como una receta cerrada y se convierte en un motivo para pensar el aprendizaje de otra manera. Una forma adaptada a las necesidades de nuestro alumnado, las que observamos los docentes y las que demanda la comunidad.

▪

## Las experiencias educativas sumergen a la persona entera y no solo su cerebro

Sobre esto ya hemos hablado y conecta directamente con una necesidad que puedes observar a diario en la enseñanza. La mirada que se tiene del aprendizaje sigue demasiado centrada en la razón como única variable que interviene en el aprendizaje. Esto es solo cierto en parte y tiene que ver con la ausencia –casi absoluta– de decenas de estudios y visiones que han complementado y enriquecido las necesarias visiones de Piaget sobre el aprendizaje, a lo largo de algo más de un siglo.

Cuando hablo de innovación a mi alumnado –futuros educadores y educadoras– siempre me gusta empezar por aquella frase de Rousseau "la mejor escuela, la sombra de un árbol" y ponerla en relación con Giner de los Rios, Cossío o las misiones pedagógicas que –con una estética ciertamente ilustrada– hacían viajar la cultura a las personas, y no al revés como era tradicional hasta la fecha.

El niño dejó de ser un "proyecto de adulto". Luego lo fueron también las niñas, aunque bastante después; Rousseau no fue el mejor garante de la equidad de género, sin duda, aunque El Emilio se reconoce como uno de los primeros textos que llevan a la llamada Escuela Nueva.

Hoy podemos recorrer decenas de pensadores que han descrito aspectos fundamentales a tener en cuenta si nuestra labor pretende provocar el aprendizaje. 2020 relegó el aprendizaje al confinamiento de alumnado, y a los docentes a la red. Esto no cuestionó el movimiento de los contenidos hacia las personas. En la mayoría de los casos, podemos solo decir que el único cambio que se ha producido ha sido el vehículo de los contenidos. Pasando de ser la escuela y los pupitres, a las aplicaciones informáticas. Sin embargo, estas solo han reproducido un modelo caduco en la enseñanza. Son las personas las que

asimilan un contenido preestablecido y alejado de sus necesidades. La situación de pandemia –que ha recluido a cientos de aprendices en la red– no ha supuesto un cambio radical en el concepto de enseñanza. Una enseñanza que se centre en el alumno y se ponga, efectivamente, a su servicio.

No tenemos espacio aquí para describir todas las miradas que dibujan una forma alternativa de entender el aprendizaje. Nombraré solo algunas que deben presidir la intención en el diseño de cualquier proyecto si queremos que sea motor de cambio escolar:

*El contenido del aprendizaje debe servir para mejorar la comprensión de la realidad que habitamos. La reproducción –como objeto del aprendizaje– carece de sentido en una sociedad tecnológica y en la que los artefactos de almacenamiento de datos superan con mucho las posibilidades de acumulación de nuestros cerebros.*

*No es posible aprender si no establecemos una relación emocional con el contenido del aprendizaje. O, dicho de otra forma: aprendemos cuando queremos, cuando algo no lleva a generar la intención de hacerlo.*

*El aprendizaje, como la construcción de la realidad en su conjunto, es una construcción social. Aprender es un acto cooperativo. El valor del aprendizaje solitario solo existe en la medida que reelabora creaciones sociales.*

*La acción no es una variable más en el aprendizaje. Forma parte del hecho de aprender. No es posible aprender sin hacer, como no lo es, tampoco, hacer sin aprender.*

Me gusta especialmente la categórica sencillez de Mitch Resnick[8] cuando nombra las “Cuatro P” del aprendizaje creativo: –Proyects, Passion, Peers, Play–. Creo que pueden servir especialmente para construir propuestas innovadoras que jueguen a favor del cambio en las escuelas:

**Crear proyectos reales, con valor real y en el mundo; y aquí sería interesante discutir qué entiende cada comunidad escolar sobre aquello que aporta valor al mundo. O lo que es lo mismo, debatir sobre el papel que debe jugar la educación en el mundo actual –y la comunidad donde se inserta, en particular–.**

**Definir propósitos claros. Tener un sueño, una idea, un objetivo claro al que se orienta el proyecto a desarrollar.**

**Colaborar. El aprendizaje debe ser un acto de creación colaborativa. Una suma de energías que democratiza el aprendizaje y a las personas que lo habitan.**

**Disfrutar aprendiendo. El aprendizaje debe ser un acto lúdico. De celebración. Algo que nos da placer.**

**El aprendizaje debe ser útil para el que aprende**

*¿Alguien puede decir que aprendió a manejar un vehículo porque le parecía algo interesante pero que no tenía intención alguna de conducirlo?*

*¿Conoces a alguna persona que aprendiera un idioma porque le resultaba curioso, pero no tenía ninguna intención de leer, viajar o comunicarse en esa lengua con otras personas?*

▪

Aprendemos para cumplir nuestros sueños. Lo hacemos cuando somos alumnos, de educación infantil y también en la universidad. Aprendemos en los espacios formales y no-formales, físicos o virtuales, con una única intención: que sea útil para nuestros propósitos.

▪

Esto ha sido siempre cierto, pero desde que reconocemos la sociedad en la que vivimos como especialmente volátil se convierte en una exigencia para el aprendizaje más acuciante.

En encuentros con docentes suelo bromear recordando a don Francisco, un docente que protagonizó mi escolaridad hace muchos años y se atrevió a decirme que lo mejor que podía hacer para tener "la vida resuelta en el futuro" era aprender taquigrafía y mecanografía. Sin duda lo hacía de buena fe. Pensaba que eran los conocimientos que más útiles podían serme en el futuro; poco podía saber don Francisco que, algunos años después, la sociedad se inundaría de ordenadores, y que las máquinas de escribir –y las habilidades necesarias para

manejarlas– quedarían relegadas al rincón de lo más inútil de los saberes.

Nuestro alumnado desea aprender aquello que le es útil en el presente. Lo que pueda serlo en el futuro, ya lo aprenderá más adelante. Esto es una realidad a la que se resisten muchos adultos pero que comparten. Hoy nadie lee las instrucciones de un nuevo aparato recién comprado. Los programas informáticos los aprendemos en función de nuestras necesidades y lo realmente bien valorado es ser capaz de aprender aquello que necesitamos en el momento que lo precisemos. Sobre esto hablaremos más adelante cuando iniciemos –minuto a minuto– el desarrollo de un proyecto educativo.

Lo que es urgente, en este momento, es reconocernos en una realidad incuestionable. Hoy nadie aprende algo con la promesa de que esto le servirá para el futuro. Sabemos que el mundo es profundamente cambiante y el aprendizaje procuramos ajustarlo a las necesidades que podemos reconocer, no a las que suponemos habrá en un futuro incierto.

▪

Los proyectos que son capaces de cambiar las escuelas son aquellos que lo hacen día a día. El alumno aprende para satisfacer sus necesidades de comprender la realidad que habita e intervenir sobre ella. Las escuelas que siguen recogiendo frases como “esto ya sabrás para que te sirve en el futuro” solo mantienen un apolillado modelo de transmisión cultural en una sociedad del cambio y la construcción inmediata y colaborativa del saber.

▪

**La realidad es la arcilla sobre la que amasar el proyecto**

Aprender debe ser algo útil, por tanto, solo podemos educar desde la realidad de nuestros alumnos. No es posible educar desde el simulacro. Este es uno de los grandes errores de decenas de proyectos que se desarrollan en nuestras escuelas y no consiguen cambiarlas más allá de las semanas –o meses– en que se desarrollan.

Trabajar desde la realidad no significa que el único eje temático posible sea el entorno del alumno. Nuestros aprendices habitan la realidad de sus escuelas, de sus relaciones de amistad, sus familias, sus barrios, los medios de comunicación, la red, sus juegos, la fantasía y también su propio mundo interior. Estos son los escenarios de la realidad de nuestros alumnos donde debe situarse el proyecto.

Sin duda, es posible desarrollar proyectos sobre personajes fantásticos, escenarios virtuales o imaginarios. Pero en todos ellos debemos tener en cuenta que siempre estamos hablando de la realidad de nuestros alumnos. De sus necesidades, sus problemas, sus deseos, su necesidad de comprensión o de acción.

Dicen los buenos guionistas que cualquier historia siempre habla de algunos temas recurrentes. Es verdad. Piensa en la última película que hayas visto y posiblemente –tras la trama que la recorre– podrás reconocer una historia de amor, amistad, venganza, justicia, etc. En nuestro caso sabemos qué nos preocupa en relación a su formación como ciudadanos activos y comprometidos con la realidad que les toca vivir. También las habilidades que deben desarrollar para poder ejercer esta ciudadanía de forma eficaz y feliz. No es incompatible trabajar estas competencias necesarias para los ciudadanos del siglo XXI desde los ejes temáticos que interesan a tus propios alumnos.

▪

Los proyectos deben hablar del protagonista del aprendizaje. Debe ser capaz de ayudar al héroe de la aventura, el alumno, a que se reconozca en ella. La función del eje temático del proyecto es conectar al alumno con la realidad, no invitarle a que huya de ella.

Trabajar desde el enfoque del ABP no es crear escenarios fantásticos y motivantes para que el alumno aprenda cosas ajenas a él; al contrario, se trata de crear escenarios que le permitan conectar con sus necesidades de comprender la realidad que habita y actuar sobre ella.

▪

## Cuestiona el espacio y el tiempo

Uno de los cambios más inmediatos que podemos observar en aquellas escuelas que se comprometen con el cambio desde sus prácticas en la enseñanza es que todos los miembros que las componen aceptan que el concepto del tiempo y el espacio en sus centros debe ser cuestionado. Esto es algo que debería haberse demostrado tras el 2020, pero en muchos casos el cambio de espacio y tiempo escolar no ha hecho más que intentar –con poco éxito– dibujar un simulacro de la escuela a través de una red que se ha demostrado –como no podía ser de otra formainapropiada para este intento.

El ABP debe entrar en nuestras escuelas para abrir puertas, cuestionar los espacios y ocuparlos, salir a las calles y hacer que estas entren en nuestras aulas. Hacer visible el carácter híbrido del espacio de aprendizaje actual. También para conectar el tiempo escolar con aquel que el aprendiz vive el resto de su día a día en su casa y en el resto de las actividades que realiza fuera del aula, sea en espacios físicos o virtuales.

Los primeros años del siglo XXI protagonizaron la moda de sustituir los muros de las escuelas por paredes de cristal que permitían ver lo que sucede dentro. Posteriormente, la arquitectura de las aplicaciones de enseñanza ha dibujado estos muros como algo mucho más flexible y difuso. Pero debemos reconocer una realidad; el muro –sea de ladrillo, cristal u online– sigue existiendo.

Debemos reivindicar una vez más una idea que ya decía Bartolomé Cossío hace más de cien años: “Rompamos, pues, los muros de la clase. Llevemos al niño al campo, al taller, al museo...”[9]. Si Cossío hubiera reconocido una realidad híbrida, como la que habitamos en la actualidad, sin duda hubiera incluido esta como espacio de viaje para los alumnos.

Cuestionar el espacio y el tiempo es una de las decisiones más comprometidas con el cambio que podemos hacer en nuestras escuelas. Supone acciones realmente de calado como:

Trabajar distintos grupos juntos.

*Colaborar varios docentes en la práctica.*

Utilizar espacios de todo tipo para crear experiencias de aprendizaje.

Salir del aula y el centro. Conectar el mundo académico con la vida tal y como se presenta en la realidad.

Integrar el sonido, la música, el murmullo y la alegría al clima del aprendizaje.

*Abrir las aulas a las familias, agentes comunitarios, expertos, etc.*

Debatir sobre las tareas que los alumnos deben realizar al terminar la jornada escolar.

Trabajar juntamente con las familias para que las experiencias de aprendizaje tengan continuidad en la escuela y en la vida.

**Aprendemos mejor juntos que en solitario**

Incomprensiblemente la enseñanza tradicional ha destacado el valor de la soledad como garantía para el aprendizaje. Hoy sabemos que esto es un error. Aprender es producto de compartir ideas, emociones, destinos, relaciones y maneras de entender la realidad. Aprender es una acción profundamente colectiva. También sabemos que aprendemos mejor juntos que individualmente.

Piensa visualmente. Si imaginas que aprender reproduce en ti una caja fuerte. Estarás pensando que el aprendizaje es acumular, atesorar y guardar para el futuro un tesoro incierto pero seguro. Si piensas que aprender es una cena entre amigos en la que la experiencia se construye conjuntamente y su recuerdo tiene más que ver con lo vivido que con el alimento devorado es seguro que crees que el aprendizaje es un acto colaborativo.

La sociedad actual cambia cada segundo hasta el punto de que precisamos desarrollar las habilidades necesarias para intervenir en ella de forma activa y dando respuesta a realidades que mutan a cada instante. Estas habilidades son similares en las necesidades que desplegamos en el plano personal, relacional, laboral o comunitaria. De ello hablaremos más adelante.

Kennet F. Gergen tenía razón cuando decía que “la ciencia deja de ser un reflejo del mundo para pasar a ser un reflejo del proceso social, la atención se desplaza del “mundo tal como es’ y se centra en nuestras representaciones del mundo”[10]. Aprender tiene que ver con la construcción del significado. Este se realiza colaborativamente y negociado en relación con los conceptos que consensuamos histórica y políticamente.

En 2019, con la COVID, se hizo imperativa la necesidad de trabajar fuera de las escuelas. Aquellos alumnos que tuvieron oportunidad pudieron seguir sus clases confinados desde sus casas gracias a la tecnología. Los docentes vivieron una situación similar. Algo que unos y otros pudieron comprobar es que los modelos de comunicación se tornaron algo complejo y que dificultaba el aprendizaje. Todos pudieron comprobar que el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social.

Tanto es así que el esfuerzo sensato por mejorar las herramientas tecnológicas orientadas al aprendizaje lo que hacen es fortalecer la capacidad de las personas de comunicarse, de aumentar los estímulos sociales, de flexibilizar los agrupamientos, agilizar las tareas o retos a enfrentar. En definitiva, a socializar los procesos.

▪

Aprender es algo social como lo es habitar el mundo que compartimos. No tiene sentido aprender en solitario, como tampoco lo tiene actuar de forma aislada. La construcción del conocimiento es un acto colaborativo. Vivir, mirar, entender, reflexionar, compartir y actuar son seis verbos indisociables en el aprendizaje.

▪

**Evaluar no es calificar**

Desde hace años reproduzco enconadamente algo que creo obvio pero que choca insistentemente con el ideario de casi todo el mundo que habita las escuelas, sean alumnos, docentes, familias, administradores o políticos educativos.

▪

Evaluar no es calificar; evaluar es reflexionar y calificar es etiquetar.

▪

La evaluación debe ser un acto de celebración en el que alguien pone a tu disposición herramientas –instrumentos de evaluación– para ayudarte a reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje que has protagonizado. Sin embargo, no asistimos a la evaluación de esta forma.

La evaluación se ha pervertido hasta el punto de que es –solamente– un acto de etiquetado. De rendición de cuentas. Los instrumentos de evaluación no cumplen su función formativa y solo se ocupan de juzgar el aprendizaje. Son instrumentos de etiquetado.

No es extraño que la evaluación sea el elemento de currículo que más estrés produce a alumnado, docentes y familias. Tampoco que se haya convertido en un gran problema cuando el aprendizaje se produce en situaciones de confinamiento y alejados de la presencia física del docente y la institución escolar.

Normalmente el juicio evaluador suele producirse al final del periodo del

aprendizaje. La única finalidad que parece cumplir es valorar el grado de adquisición de determinados contenidos por parte de los alumnos. No cabe espacio –en este pequeño librito– para hablar despacio sobre el elemento que –posiblemente– sea el producto más patológico de la educación tal y como la vivimos todos quienes integramos la comunidad escolar. Sin embargo, sí es posible entender la evaluación de otra forma.

*La evaluación debe servir para aprender. Esto es algo que se nos olvida cuando la empleamos como herramienta de etiquetado. Para que se convierta en un instrumento formativo es necesario que se integre en los proyectos siguiendo algunas características que pueden convertir el ABP en motor del cambio escolar:*

*No existe la objetividad en la evaluación. Cuantificar no es sinónimo de objetividad. Lo único sensato que podemos hacer es intentar aumentar la fiabilidad. Debemos abundar en la triangulación –de medios y de agentes– como la herramienta con la que debemos familiarizarnos.*

*Triangular medios supone reconocer que cualquier instrumento de evaluación es subjetivo y por tanto lo que debemos hacer es medir con distintos instrumentos: observación participante, pruebas, reflexiones, trabajos de campo, etc.*

*Triangular agentes supone comprometerse con una idea: La fiabilidad en la medición aumenta cuando podemos valorar un proceso educativo varias personas. Y esto invita a trabajar juntos varios docentes, la co-evaluación por parte del alumnado y también la autoevaluación. ¡Invita a tus alumnos a que reflexionen sobre su propio aprendizaje!*

*Evaluar debe servir para aprender. Por tanto, el objeto fundamental de la misma es el diálogo. La evaluación debe ser un momento en el que el aprendiz reflexiona sobre sus experiencias de aprendizaje. ¡Haz que los alumnos aprendan reflexionando sobre su proceso de aprendizaje!*

*La evaluación no puede limitarse a aspectos parciales del aprendizaje. El aprendizaje implica al conjunto de la persona puesta en relación –compañeros, comunidad, familia, escuela, etc.– y por tanto no puede limitarse solo al grado*

*de adquisición de determinados contenidos curriculares descritos en un área de conocimiento.*

*La evaluación no puede tener un carácter finalista y no puede ser un elemento de poder por parte del docente que, tras vivir un proceso educativo con los alumnos, decide sobre cada uno de ellos. Es necesario que se convierta en la espina dorsa del proyecto educativo. Debe estar presente en cada momento del mismo.*

Podríamos seguir desmenuzando la evaluación –y quizá lo hagamos en el futuro– pero no hay espacio aquí para ello. Lo que nos interesa en este momento es valorar:

**Qué tipo de evaluación debemos integrar en el ABP para que sea motor de cambio en nuestras escuelas.**

**Cómo hacerlo para que esté presente durante todo el desarrollo del proyecto e invite a la reflexión constante sobre el aprendizaje.**

Cuando colaboro con grupos de trabajo que quieren cambiar sus prácticas docentes –y giran su mirada al ABP– es habitual encontrarme con la preocupación sobre la evaluación.

En otro momento identificaba la encrucijada en la que se encuentra el docente a la hora de evaluar[11]. Es cierto que la costumbre, la presión social, la administración, la legislación y la falta de formación juegan contra la idea de que la evaluación debe ser otra cosa que medir y juzgar. Sin embargo, aquellas escuelas que incorporan la evaluación como un acto reflexivo cambian.

▪

Esto puede hacerse de manera sencilla si incorporamos una idea a nuestro proyecto ABP: Dejemos de centrarnos en los instrumentos de evaluación y pasemos a ocuparnos de las rutinas de evaluación.

▪

Cuando un docente emplea un instrumento de evaluación determinado es muy posible que sea porque considera que es valioso para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos. Esto lo hace teniendo en cuenta su área de conocimiento, su alumnado en concreto, el centro en el que trabaja, el contexto familiar, comunitario, la legislación que debe cumplir, en entramado organizativo en el que trabaja, etc.

En definitiva, es necesario reconocer la expertía de cada docente en cada una de las decisiones que adopta a la hora de enseñar. También de evaluar.

Cuando asistimos a cursos sobre innovación educativa, es frecuente escuchar la necesidad de formarse en nuevos instrumentos de evaluación. Sin duda esto puede ser de utilidad, pero en un segundo momento. Antes –en el primer momento de la innovación– lo que es necesario es aceptar los instrumentos de evaluación que cada docente ha decidido utilizar y no intentar cambiarlos, sino enriquecerlos de forma que puedan servir para recorrer una rutina de evaluación más interesante.

▪

Debemos cambiar la idea de que cambiar los instrumentos de evaluación no asegura que esta sea un motor de cambio de nuestras escuelas. Debemos invitar a enriquecer estos instrumentos para que sean capaces de recorrer una nueva rutina de evaluación. En definitiva, centrar la atención en la definición de rutinas de evaluación más que en el desarrollo incesante de instrumentos.

▪

¿Cómo podemos hacer que los instrumentos de evaluación que utilizas actualmente puedan enriquecerse para obligar al aprendiz a que se haga las siguientes preguntas?

## Instrumentos para etiquetar

Instrumentos para provocar preguntas

- ¿Qué he aprendido?
- ¿Dónde puedo verlo en mi realidad?
- ¿Cómo me ayuda a comprender mejor la realidad?
- ¿Qué decido hacer con ello?

*Minuto a minuto debemos diseñar una rutina de evaluación –o, lo que es lo mismo, reflexión– sobre el aprendizaje de forma que se convierta en la espina dorsal del proyecto. Esto puede cambiar las escuelas desde la innovación que provoca el ABP.*

Estos, y no otros, son los proyectos que me interesan.

---

**[6] Morin, E. (2002): Educar en la era planetaria. Valladolid. Universidad de Valladolid, p.25.**

**[7] Vergara, J. (2015): Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso. Madrid. BIE-SM.**

**[8] Resnick, M. (2019). Pensadores creativos: Cultivar la creatividad como en Infantil con pasión, proyectos, compañeros y juegos. Madrid: SM-BIE.**

**[9] Cossío, B. (1906): El maestro, la escuela y el material de enseñanza (Museo Pedagógico Nacional), p. 25. [Citado por Wert, C. "Transformad esas antiguas aulas", La nueva educación, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, p. 556.]**

**[10] Gergen, K. (2006): El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona. Paidós. p. 39.**

[11] Vergara, J. (2018): Narrar el aprendizaje. La fuerza del relato en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), Madrid, BIE-SM, p. 138 y ss.

## Aprendemos gracias a las historias

Es difícil resumir en un párrafo lo que me ha llevado redactar casi 300 folios. No se trata aquí de ello. Tan solo una idea: los proyectos que convierten en protagonistas del aprendizaje a sus alumnos son aquellos que tienen una lógica narrativa que permite habitarlos como tal[12].

El aprendizaje es una aventura. Esto dibuja un escenario en el que los protagonistas son los que aprenden. Para que esto suceda no es suficiente con que –tras los fuegos de artificio oportunos, diseñados en forma de actividades de "motivación"– los alumnos hagan lo que "les mandan" –momento a momento– sus profesores.

Aprendemos gracias a las historias. La narración es la estructura por la cual aprendemos, vivimos y nos sumamos a proyectos personales, profesionales, comunitarios y también de aprendizaje. Sin embargo, las claves de una narración siguen siendo ajenas a la construcción de un proyecto educativo. Esto es un error.

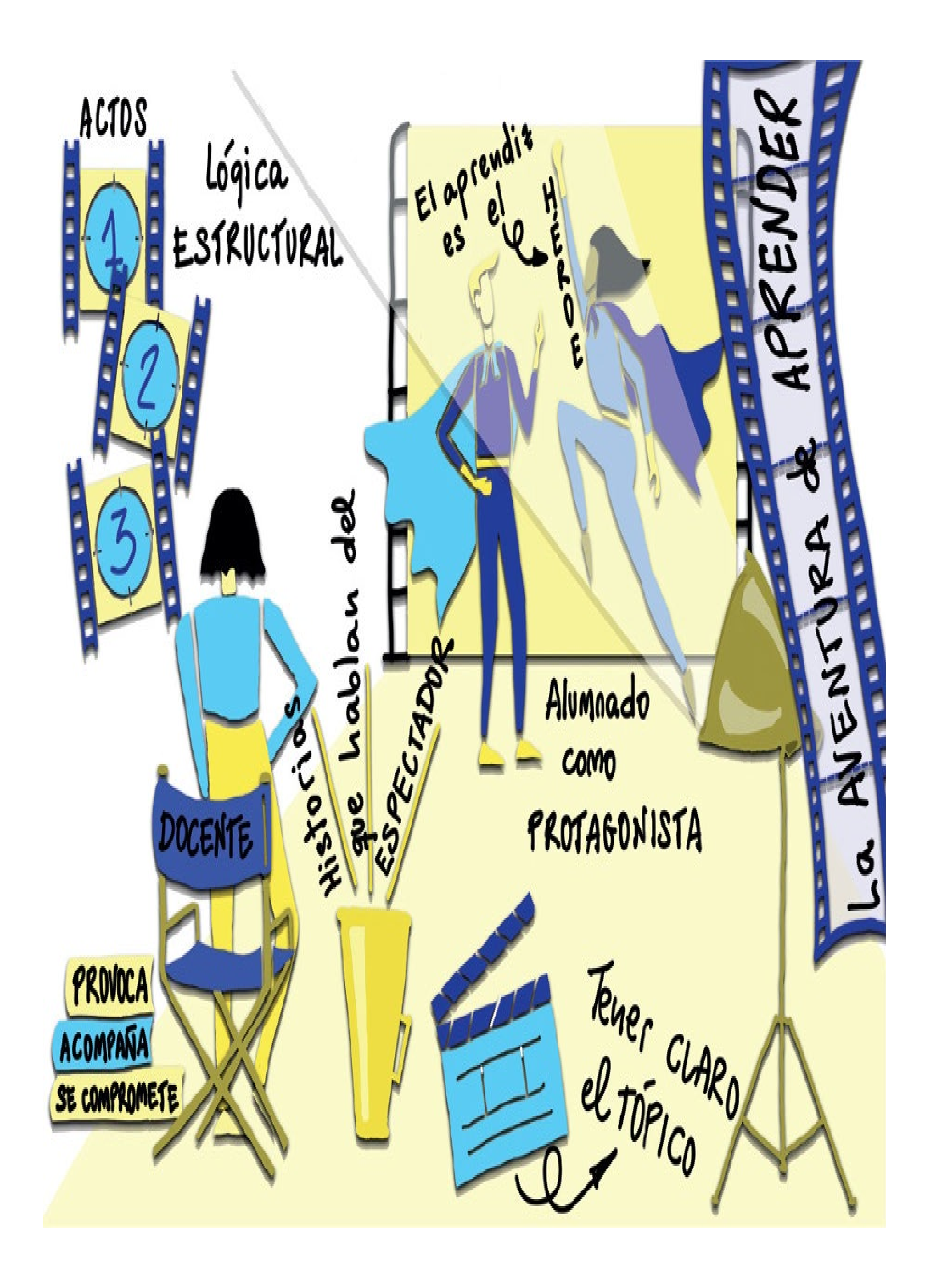
Sabemos mucho en torno a cómo se construye una narración para invitar a que los que participan de ella, se sumen a todo lo que aporta. Sin embargo –en educación– seguimos anclados en la secuencia:

*Eje temático*

*Actividades de motivación*

*Diseño cerrado de actividades didácticas.*

¡Gran error!


ACTOS
1
2
3
Lógica ESTRUCTURAL
El aprendiz es el HÉROE
La AVENTURA de APRENDER
Historias que hablan del ESPECTADOR
Alumnado como PROTAGONISTA
DOCENTE
PROVOCA
ACOMPAÑA
SE COMPROMETE
Tener CLARO el TÓPICO

*Rocío Copete @r_copete*

Sin duda, es fundamental tener claro el eje temático sobre el que queremos trabajar –el tópico del proyecto–. También que puede ser una gran ocasión para trabajar varios docentes juntos y compartir espacios en los que contenidos curriculares se desarrollan de forma coordinada. También sabemos que es importante conectar este eje temático con los alumnos. Para eso programamos actividades de motivación. Una vez enamorados perdidamente de nuestra idea, los alumnos, desarrollarán todas y cada una de las actividades que hemos diseñado, interdisciplinarmente, para trabajar los contenidos necesarios. ¡Qué gran error!

Un proyecto –si quiere transformar el aprendizaje y las escuelas que lo protagonizan– debe huir de la motivación y mucho más del diseño previo de las actividades ligadas al eje temático que se desarrolla. Esto no es más que trabajo interdisciplinar que –en términos pedagógicos– protagonizó Decroly con su defensa sobre los Centros de Interés. Algo, sin duda, revolucionario en su época y que ha marcado un antes y un después en educación, pero que no se acerca al modelo del ABP que puede cambiar nuestras escuelas del siglo XXI.

En nuestro planteamiento, hay dos elementos que debemos tener en cuenta para el diseño de nuestros proyectos si queremos se conviertan en motor de cambio escolar:

*Es necesario que el objeto del proyecto hable de la realidad personal de cada aprendiz. Y esto supone obligar al docente a que se interrogue dónde puede ver el alumno la realidad que le pone delante en su vida. En su cotidianeidad. En su contexto cercano, sus preocupaciones o sus intereses. No se trata de crear artefactos de seducción; tus alumnos necesitan conectar los contenidos con sus vidas.*

La segunda es dibujar el proyecto educativo con una lógica estructural correcta desde el punto de vista narrativo. Hoy sabemos mucho sobre cómo construir historias. Lo habitamos en el consumo, la política o las series de televisión, el cine o las novelas.

▪

Las narraciones nos emocionan. Encadenan aprendizajes que nos acompañan en la vida y dotan de lógica una realidad que habitamos día a día y que solo comprendemos gracias a ellas.

▪

---

**[12] Vergara, J. (2018): Narrar el aprendizaje. La fuerza del relato en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Madrid, BIE-SM.**

## Parte 2

## LA AVENTURA

## El viaje del ABP minuto a minuto

▪

*Solo unos pocos encuentran el camino, otros no lo reconocen cuando lo encuentran, otros ni siquiera quieren encontrarlo.*

LEWIS CARRQLL

## Minuto 1.

## Serendipias o reflexión. La idea que nos lleva al proyecto

*Cuando llegue la inspiración, que me encuentre trabajando.*

PABLO PICASSO

Excepto los propios docentes, todo el mundo sabe que es posible reconocer a un profesor o profesora en cualquier lugar. Los docentes son esos raros personajes urbanos que pueden estar hablando de su trabajo a las tres de la madrugada en una discoteca o a través de whatsapp. Y es que la educación es una forma de vida, y no solo una profesión.

Normalmente un proyecto nace defendido ardientemente por uno o varios docentes que se enamoran de una idea que conecta directamente con su visión como profesionales de la educación. Aquello que para ellos es importante de su profesión y el papel que les gustaría que tuviera en el mundo. Esto no quiere decir que no sean los alumnos los que elijan en proyecto a desarrollar. Estas dos ideas no son incompatibles.

La secuencia para el “minuto uno” suele ser como sigue.

Los docentes tienen una idea del papel que debe jugar la educación en el mundo. Para algunos será el emprendimiento, para otros el respeto al medio ambiente, los derechos humanos, el valor de la investigación, el juego, las relaciones

sociales, la participación, la curiosidad, la lectura, etc. Cada docente lleva un motivo que orienta la dirección de sus clases. Hay ocasiones que es el arte, el cine, la ciencia, la historia, la tecnología o cualquier otra. Esto es algo que podemos ver día a día en cada clase y para cada docente.

La forma más sencilla de comprobar eso es preguntar a los alumnos. Todos saben reconocer perfectamente qué es lo que es importante para sus profesores y qué no.

Muchas escuelas tienen bien reflexionados los valores que defienden como equipo. Suelen redactarlos en el formato “visión-misión-valores”, ellos suelen ser la guía más importante que subyace a todo proyecto.

En segundo lugar, se decide el tema concreto sobre el que girará el proyecto. En algunos casos son los propios alumnos quienes lo eligen fruto de su interés por el tema debatiendo, votando, proponiendo, etc. En otros casos son los docentes quienes provocarán su aparición cuando diseñen el detonante.

Como ves, no es contradictorio trabajar en un proyecto los intereses de los docentes y los de los alumnos. Pongamos un ejemplo:

*Imagina que un grupo de alumnos quieren trabajar sobre los dinosaurios. Es sin duda un tema bastante habitual y seductor para determinado grupo de edad escolar. ¿Cómo se desarrollará este proyecto desde las distintas miradas de los docentes?*

*Imagina un grupo de docentes que están absolutamente sensibilizados con el cuidado del medio ambiente –que es un tema que, además, deben cubrir en su*

*currículo– ¿Cómo crees que se planteará el proyecto de los dinosaurios?*

*Imagina ahora un grupo de docentes de lo que están preocupados es por el desarrollo del espíritu emprendedor –que es un tema que, además, deben cubrir en su currículo– ¿Cómo crees que se planteará, en este caso, el proyecto de los dinosaurios?*

Hay una ardiente discusión sobre si es lícito decidir el tema del proyecto o esta es una función exclusiva de los alumnos. Creo que es un debate estéril.

Sin duda deben ser los alumnos quienes decidan el tema del proyecto. Tanto como que es innegable quienes harán aparecer en el escenario que los alumnos planteen aquellos ejes que los docentes ven importantes para la educación de su alumnado. Podemos trabajar los derechos humanos con un proyecto sobre los habitantes prehistóricos o con las mujeres científicas.

Todo depende de dos factores: el interés del docente y la intención del aprendiz.

▪

Sin duda, los alumnos deciden el tema del proyecto en función de sus intereses, pero es el docente el que orienta el proyecto para cubrir unos intereses determinados y que están relacionados directamente con su manera de entender lo que es importante en el aprendizaje de los alumnos.

▪

## Minuto 2.

## Volver la mirada al currículo. El ABP debe ser útil para mis clases

Tras visitar decenas de escuelas que han desarrollado proyectos impactantes he recibido una afirmación que frustraba la continuidad del cambio educativo: “El proyecto ha estado muy interesante... pero luego he debido correr para ‘dar’ todo el temario”. Esta es una afirmación recurrente y que solo demuestra que este centro no ha trabajado en el marco del ABP. Los proyectos deben servir para trabajar aquello que los docentes sabemos importantes para la educación de nuestro alumnado. No se trata de hacer-por-hacer.

▪

Se trata de dibujar un escenario estratégico que nos lleve a trabajar objetivos realmente interesantes que difícilmente podrían ser tratados de otra forma.

▪

El “minuto dos” de un proyecto es ajeno a los alumnos. Antes de presentar el proyecto es necesario valorar la potencia educativa que este tiene. La primera tarea es volver la mirada al currículo de tu ámbito educativo.

En cada momento del curso sabemos qué necesitamos trabajar de nuestro currículo. Ese que nos agobia hasta el punto de marcar –día a día– las actividades a realizar.

Cuando surge la posibilidad de iniciar un proyecto la primera mirada debe se realista: ¿puedo trabajar con este proyecto los contenidos curriculares que debo tratar ahora? Contestar a esta pregunta no debe obligar a pensar en que el tema

del proyecto esté especialmente relacionado con la temática a desarrollar en mis clases. Pero si debe ser un compromiso con que éste debe permitir trabajar aquello que necesito desde mi compromiso con el currículo.

▪

Los proyectos no pueden ser algo ajeno a mis necesidades de tratar el currículo. Por eso, en este momento, la máxima a tener en cuenta es: si me sirve lo uso.

▪

El trabajo en este minuto dos del proyecto puede ser tedioso o una respuesta sencilla a tu tarea como docente. Cuando programas una clase –independientemente de la estrategia metodológica que decidas emplear– siempre comienzas identificando aquellos contenidos curriculares que debes tratar en las próximas semanas.

Es habitual pensar que estos son subsidiarios a los objetivos educativos que te propones, pero esto no es la realidad de la práctica docente. Quienes entran en un aula cada día, saben que la referencia que tienen en la cabeza son aquellos contenidos curriculares que deben tratar en los próximos días. En algunas ocasiones son los números enteros, la prehistoria, el mínimo común múltiplo o determinado vocabulario en inglés. Es este el referente que encorseta sus clases y determina –día a día– la planificación de su trabajo.

La secuencia habitual en el trabajo del docente es partir de estos contenidos para luego interrogarse sobre los objetivos que considera adecuados cumplir con ellos. Esto choca –indudablemente– con la lógica pedagógica que invita a que la secuencia sea inversa. Una idea habitual es pensar que lo que debería hacerse es reflexionar sobre qué objetivos educativos quiero emprender en este periodo y luego decidir qué contenidos pueden servirme para conseguirlo. Esto no es la realidad profesional que se vive día a día en las escuelas y mucho menos en colectivos docentes en los que los “temarios” se convierten en el agobio

cotidiano en su trabajo.

¿Por qué sucede esto?

Es una pregunta que deberíamos hacernos y que nos llevaría a reflexionar sobre la propia estructura del sistema educativo actual.

Sin duda tiene que ver con las inercias que siguen primando la acumulación de contenidos frente al desarrollo de habilidades o competencias. En cualquier caso, no es una pregunta urgente para el docente que decide planificar sus clases día a día. Lo urgente es reconocer que la rutina de planificación habitual en las escuelas se inicia por la identificación de los contenidos que cada docente debe tratar en las próximas clases y luego reconocer los objetivos que considera debe plantearse para que la educación de sus alumnos sea provechosa.

Cada nivel de enseñanza tiene una referencia a los contenidos a tratar. En educación infantil suele hablarse de áreas de contenidos o ámbitos de experiencia. Estos están muy cercanos a las necesidades concretas del alumno en relación a su habitar el mundo.

En cursos posteriores los contenidos se desdibujan y se compartimentalizan en asignaturas, materias, módulos profesionales, etc. En todos estos casos el criterio para su identificación es la adecuada organización –de los mismos– a la lógica científica del área de conocimiento en que están asignados. Esto –sin embargo– es bastante más artificial de lo que podría parecer.

Cuando identificamos determinados procesos matemáticos –pongamos por ejemplo las variables estadísticas–, siempre las identificamos como contenidos

propios del área de las matemáticas. Rara vez se asocian a la historia, la sociología, la lingüística o las ciencias naturales. Sin embargo, es allí donde cobra sentido su estudio.

*Para el ABP lo urgente es entender que la estrategia que dibuja debe estar al servicio de las necesidades del docente en cada momento. Esto significa que solo es adecuado emprender un proyecto si se demuestra puede servir para tratar los contenidos curriculares que deben ser acometidos en cada momento.*

En el segundo minuto del ABP lo urgente es dar la libertad a los docentes que liderarán el proyecto para que puedan identificar qué contenidos deben tratar en cada momento del curso. Algunos estarán en relación directa con la temática del proyecto que se plantea. Otros parecerán más difíciles para su incorporación: todos son valiosos.

Es el docente –como experto en su aula– el que puede decidir cuáles son los que decide incluir en el proyecto, cómo va a evaluar su tratamiento y hasta qué punto el proyecto es útil para tratarlo. Será un elemento determinante para decidir cómo organizar sus clases, cómo incorporar el enfoque de proyectos a ellas y las dimensiones de su participación en el proyecto.


SOFT SKILLS
APRENDIZAJE COMO PROCESO
Pensamiento CRÍTICO
El PAPEL de la EDUCACIÓN en el mundo.
Capacidades EJECUTIVAS
Habilidades COOPERATIVAS
Pensamiento CREATIVO
Educar en JUSTICIA SOCIAL
ODS 2030
VOLVER la mirada al CURRÍCULUM
D A
F O
SI ME SIRVE LO USO

*Rocío Copete @r_copete*

## Minuto 3.

## Volver la mirada a lo importante. Objetivo: desarrollar habilidades, no acumular contenidos

*Todo hacer es conocer y todo conocer es hacer.*

HUMBERTO MATURANA

Pasado el "minuto 2", en la planificación del ABP, es necesario comprender que solo tiene sentido emplear esta estrategia metodológica si permite desarrollar objetivos realmente valiosos para nuestros alumnos.

No tiene sentido emplear el ABP para conseguir los resultados que ya podían hacerse efectivos con un modelo tradicional de la educación. De lo que se trata es de desarrollar determinados procesos de pensamiento a los que la enseñanza tradicional no podía llegar.

Nos estamos refiriendo al desarrollo de procesos de pensamiento de orden superior en los que los alumnos entrenan habilidades de pensamiento crítico, creativo o ejecutivo.

Para hacerlo es necesario que las estrategias de aprendizaje permitan el trabajo cooperativo, la capacidad de actuar sobre la realidad cercana al alumno, decidir sobre distintas opciones, ensayar y errar, plantear hipótesis, etc..; en definitiva, aprender comprometidos con la realidad que habitan y para dar respuesta a

necesidades concretas de los alumnos.

▪

Aprender hoy no tiene que ver con la acumulación alienada y estable de conocimientos. Esto es un concepto superado al que pocos se suman. Aprender hoy es el desarrollo de determinadas habilidades que empoderan al alumno para comprender su entorno, analizarlo críticamente y actuar eficazmente frente a él.

▪

Las herramientas para el minuto 3 tienen que ver con reflexionar sobre los objetivos que, como docente, te planteas con tu grupo de alumnos.

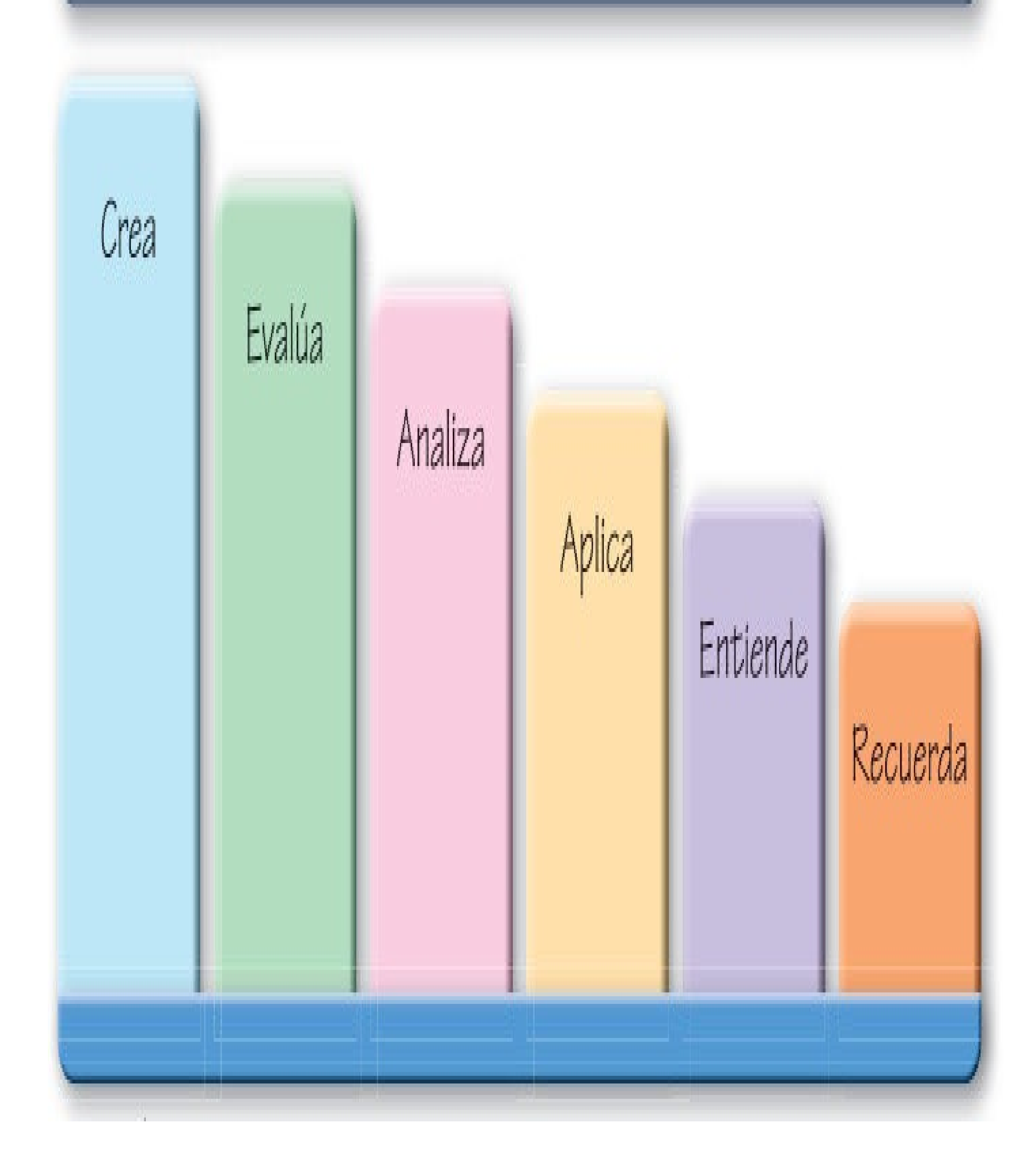
Un aspecto previo –pero muy importante– es entender que, eralmente, el experto en tu aula eres tú. Nadie puede suplantar esta realidad, aunque decenas de gurús de la educación parecen obviarla cuando te cuentan –curso tras curso– qué debes hacer en cada momento. Esto no es deseable.

El experto en tu aula eres tú y por tanto, solo tú sabes qué objetivos debes plantearte para cada grupo –y alumno– concreto en cada momento del curso. Nadie mejor que tú puede identificar las habilidades que tus alumnos deben desarrollar en cada momento para ir construyendo –poco a poco– su Entorno Personal de Aprendizaje (PLE).

O lo que es lo mismo; su capacidad de aprender a aprender en cada momento de su vida aquello que necesiten, independientemente del contexto cambiante que habiten.

La reflexión sobre los objetivos que te planteas como docente en este minuto,

viajan sobre distintas herramientas. Pero no contradictorias. Algunos referencian este momento a la taxonomía de Bloom buscando identificar aquellos procesos que desarrollan habilidades relevantes en el aprendizaje.


La taxonomía de Bloom
Crea
Evalúa
Analiza
Aplica
Entiende
Recuerda

Desde un punto de vista práctico, muchos autores cruzan estos procesos de pensamiento con las inteligencias múltiples, invitando a ofrecer experiencias de aprendizaje adaptado a la diversidad. En la tabla que sigue se muestra un ejemplo de cómo programar cruzando las inteligencias múltiples con la taxonomía de Bloom.

**Programar con inteligencias múltiples y taxonomía de Bloom**

| |
|---|
| CONOCER Listar, seleccionar, describir, perfilar, reconocer, recorda |
| COMPRENDER Generalizar, parafrasear, resumir, clarificar, explicar, expresar, |
| APLICAR Modificar, construir, resolver, esbozar, usar, distinguir, |
| ANALIZAR Comparar, clasificar, distinguir, categorizar, inferir, prioriz |
| EVALUAR Concluir, valorar, relacionar, defender, criticar, apoyar, f |
| CREAR Reconstruir, componer, crear, diseñar , relatar, compilar, gene |

▪

La administración educativa invita a diseñar los objetivos de aprendizaje orientados al desarrollo de competencias. En la actualidad se referencian en torno a la definición de DeSeCo y la identificación de las competencias clave.


Comunicación lingüística
Competencia Digital
Competencias sociales y cívicas
Conciencia y expresión cultural
01
03
05
07
02
04
06
Matemática y tecnología
Aprender a aprender
Iniciativa y espíritu emprendedor

Estas, en nuestro modelo educativo, se asocian a los contenidos con vistas a su evaluación, si bien la relación entre unos y otros es desigual entre las distintas comunidades autónomas y legislaciones regionales.

En otro momento[13] he cuestionado la bondad del modelo centrado en competencias por su implementación tecnocrática. Sin duda, la característica que más me interesa del enfoque competencial es el de empoderar al alumno de su aprendizaje. Tristemente es el que menos se mide en las pruebas internacionales y/o nacionales. Sin embargo, es el concepto de competencia que más me interesa.

En los últimos tiempos estoy invitando a reflexionar sobre una herramienta que considero especialmente interesante desde el punto de vista práctico: las habilidades blandas (soft skills).

Frente a los saberes técnicos (las hard skills), la realidad que habitamos invita a pensar que un mundo inestable y cambiante exige el dominio de habilidades adecuadas a este espacio líquido: son las soft skills (habilidades blandas).

Las habilidades blandas parecen ser aquellas que permiten construir aprendices con capacidad de adaptarse a un mundo complejo y cambiante. Mi propuesta es que valoremos el interés por identificar objetivos educativos concretos de cada una de ellas y adaptadas a cada grupo. Serán los objetivos refererenciales a los que atender en cada proyecto y utilizan los contenidos identificados anteriormente. Son –sin duda– los cimientos que permitirán construir cerebros flexibles, críticos y creativos. También los que dotarán de las competencias necesarias para aprender a lo largo –y ancho[14]– de la vida de nuestros alumnos.

Una buena forma de trabajar objetivos educativos a plantear en un proyecto relacionados con las soft skills es identificar cinco categorías de las mismas, como aparece en la figura que sigue:

Imaginar qué necesitarán nuestros alumnos en el momento de su primera entrevista laboral, nos lleva a pensar en decenas de conocimientos técnicos y científicos que les hemos trasmitido. Ellos, sin embargo, tienen claro que no será eso lo que les proporcionará su ansiado puesto de trabajo.

# SOFT SKILLS

APRENDIZAJE BASADO EN PROCESOS

APRENDIZAJE COOPERATIVO

CAPACIDADES EJECUTIVAS

PENSAMIENTO CRÍTICO

PENSAMIENTO CREATIVO

*Imagina un ingeniero informático que es convocado a una entrevista de trabajo. Seguro que piensas que la noche anterior a la cita repasa conceptos de vanguardia sobre programación, últimas tendencias en arquitectura computacional, etc. Sin embargo, lo que se encuentra al llegar a la cita laboral es radicalmente distinto.*

*Cuando este ingeniero informático acude a su entrevista de trabajo sabe que no destacará del resto de aspirantes gracias –y de forma exclusiva– a los conocimientos técnicos que posea sobre informática. Serán otras las habilidades determinantes para su selección positiva. Sin embargo, el modelo educativo que mayoritariamente domina en el mundo sigue haciendo pensar a los docentes que son los conocimientos técnicos aquellos que asegurarán el éxito de sus alumnos.*

En palabras de Moravec, " Un aprendizaje que busca ser significativo para quienes participen en la experiencia educativa. En él se fomenta por encima de todo la aplicación práctica del conocimiento a nuevas formas de resolución de los problemas, más que la repetición mecánica de datos previamente aprendidos"[15].

Pero, ¿qué se espera entonces de mis alumnos?

*El día que Julián, tu antiguo alumno ahora flamante técnico informático, acuda a una entrevista de trabajo, será importante que demuestre tener los conocimientos técnicos adecuados a su titulación académica. Sin embargo, la empresa que lo contratará sabe que estos cambiarán radicalmente en pocos años. La idea de un conocimiento inalterable a lo largo de las décadas es cosa del pasado y quienes evaluarán a tu antiguo alumno saben que es así.*

*Por encima de estas habilidades técnicas saben que es necesario incorporar a una persona con algunas cualidades especiales:*

***Inteligencia emocional. Cuando una empresa decida contratar a Julián buscará en el que sepa integrarse emocionalmente al proyecto. La metáfora de la empresa como familia es sin duda uno de los elementos más demandados en los procesos de selección. Quieren que Julián se incorpore a su nuevo puesto de trabajo sintiendo como suyo el proyecto que desarrolla.***

***Inteligencia social. Es especialmente bien valorada la capacidad de relación y trabajo en equipo. Para ello no solo hace falta una cierta dosis de habilidades sociales. Es necesario también capacidad de liderazgo, resolución de conflictos, capacidad de establecer y/o integrarse en una red de relaciones formales y no formales, capacidad de movilidad, de cambio.***

***Creatividad. La empresa que contrate a Julián valorará especialmente hacerlo de una persona que es capaz de aportar un valor añadido a su proyecto laboral. Alguien que sabe hacer propuestas, que idea caminos alternativos a los habituales y es capaz de emocionarse con ellos y contagiarlo.***

***Inteligencia ejecutiva. O, lo que es lo mismo, ser capaz de llevar a la realidad sus propuestas. Ser capaz de analizarlas y de ver su viabilidad.***

El ejemplo que describo es útil para las habilidades que necesitan desplegar nuestros jóvenes al enfrentarse al mundo laboral. Lo más interesante del asunto es que son las mismas que necesitamos para construir activos ciudadanos de un mundo complejo en el que la participación social o el habitar las relaciones personales, afectivas o comunitarias exigen nuevas estrategias que invitan a la reflexión y al empoderamiento.

Habitar el mundo actualmente, tiene poco que ver con ejercer modelos reproductivos de comportamiento. Las relaciones sociales y afectivas en la actualidad han cambiado radicalmente y exigen gran capacidad de respuesta ante las nuevas demandas de un entorno en constante cambio. Igual sucede con la

participación ciudadana, el mundo del trabajo, las relaciones sociales o familiares.

Así pues, cuando hablamos de habilidades a desarrollar en nuestros alumnos, no solo estamos pensando en aquellas que les permitirán el acceso a un puesto de trabajo exitoso en el futuro. También lo hacemos pensando en aquellas que les empoderan en su vida personal, relacional y ciudadana.

En definitiva, se trata de dibujar aquellas habilidades que permitirán a nuestros alumnos una vida activa y de éxito en todas las esferas de su habitar el mundo, frente a aquellas que les relegan a un lugar alienado –pero imaginariamente confortable– de una sociedad que ya no existe.

***¿Hard skills o soft skills? ¿Una dicotomía o un potente equipo educativo?***

Una de las cosas que más me seduce de las soft skills es la discusión que provoca sobre la importancia de educar en las llamadas “habilidades duras” (hard skills), o bien, las “habilidades blandas” (soft skills).

Las primeras parecen hacer referencia a las relativas a conocimientos técnicos y las segundas a aquellas buscan desarrollar habilidades de gestión del conocimiento, redes, habilidades sociales y otras que más adelante detallaré agrupándolas en categorías educativas.

En decenas de cursos y conferencias he tenido ocasión de escuchar a docentes escépticos con el cambio en educación acusando a los renovadores de relegar al ninguneo más absoluto habilidades que consideran importantes. “¡Es necesario educar la memoria!” “¡No solo es importante desarrollar competencias, es

necesario que los alumnos aprendan ‘cosas’ relacionadas con las materias que impartimos!”. Tienen razón.

La memoria es importante. También la capacidad de resolver un problema. Es necesario entrenar determinados procedimientos que se alojarán en nuestro cerebro para toda la vida: ¡Efectivamente, debemos saber de memoria la tabla de multiplicar! Sin embargo, no es lo único que nuestros alumnos deben aprender.

Cuando Bloom formuló su famosa taxonomía se popularizó la idea de que existían determinados procesos de pensamiento de orden inferior que no podían competir con los llamados de orden superior. Esto es un gran error: todos son necesarios para el aprendizaje.

Efectivamente la memoria es necesaria para el aprendizaje. No es esta la discusión. Lo relevante es entender que no podemos diseñar la enseñanza atendiendo el noventa por ciento del tiempo a estos procesos de pensamiento –de orden inferior– sabiendo que las exigencias de la sociedad que habitamos necesita de nuestros aprendices el desarrollo de procesos como la creatividad, la resolución de problemas o el pensamiento crítico, o lo que es lo mismo, la capacidad racional de evaluar.

Los procesos de pensamiento de orden superior no pueden quedar relegados al diez por ciento del tiempo escolar en términos de diseño didáctico. Más aún cuando son los procesos de pensamiento que parecen más adecuados para construir las habilidades que nuestros alumnos necesitarán en su habitar el mundo que les ha tocado vivir.

## Habilidades y competencias

DeSeCo[16] define las competencias como una habilidad que puede demostrarse en la práctica.

▪

*Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales, o la capacidad para realizar una actividad o una tarea.*

▪

Se han escrito ríos de tinta sobre la necesidad de cambiar el paradigma de la educación hacia una formación competencial. No voy a navegar en ellos en este momento.

Pero sí quiero señalar tres aspectos que me gustan especialmente de esta manera de entender la educación y que están obligando, desde hace poco más de un siglo, a redefinir aspectos del currículo antes intocables: el espacio, el tiempo, el papel del docente, la comunidad, etc. Es el triángulo de las competencias: utilidad, resultado exitoso e invitación a la acción:

**1. Utilidad: El desarrollo de una competencia viene asociado a una necesidad concreta del aprendiz. La competencia se desarrolla en la medida que sirve para algo. Aprendemos porque queremos y con una finalidad determinada. El aprendizaje debe surgir de una necesidad vital del individuo. Si no es así, el aprendizaje se diluye tan rápido como se construye. Además, carece de sentido.**

▪

Cualquier aprendizaje que no permite hacer algo con él es un lastre en la mochila del saber del individuo.

▪

**Resultado exitoso: Una habilidad permite el ejercicio de una actividad, pero ser competente en su desarrollo requiere que este se pueda evaluar como especialmente exitoso. Nadie dirá de un director de un colegio que es un competente director si no se puede acreditar su éxito en la labor que realiza. Lo mismo ocurre con el resto de los ámbitos de la vida personal, comunitario o profesional.**

▪

Las competencias permiten –con éxitoel desarrollo práctico de necesidades vitales.

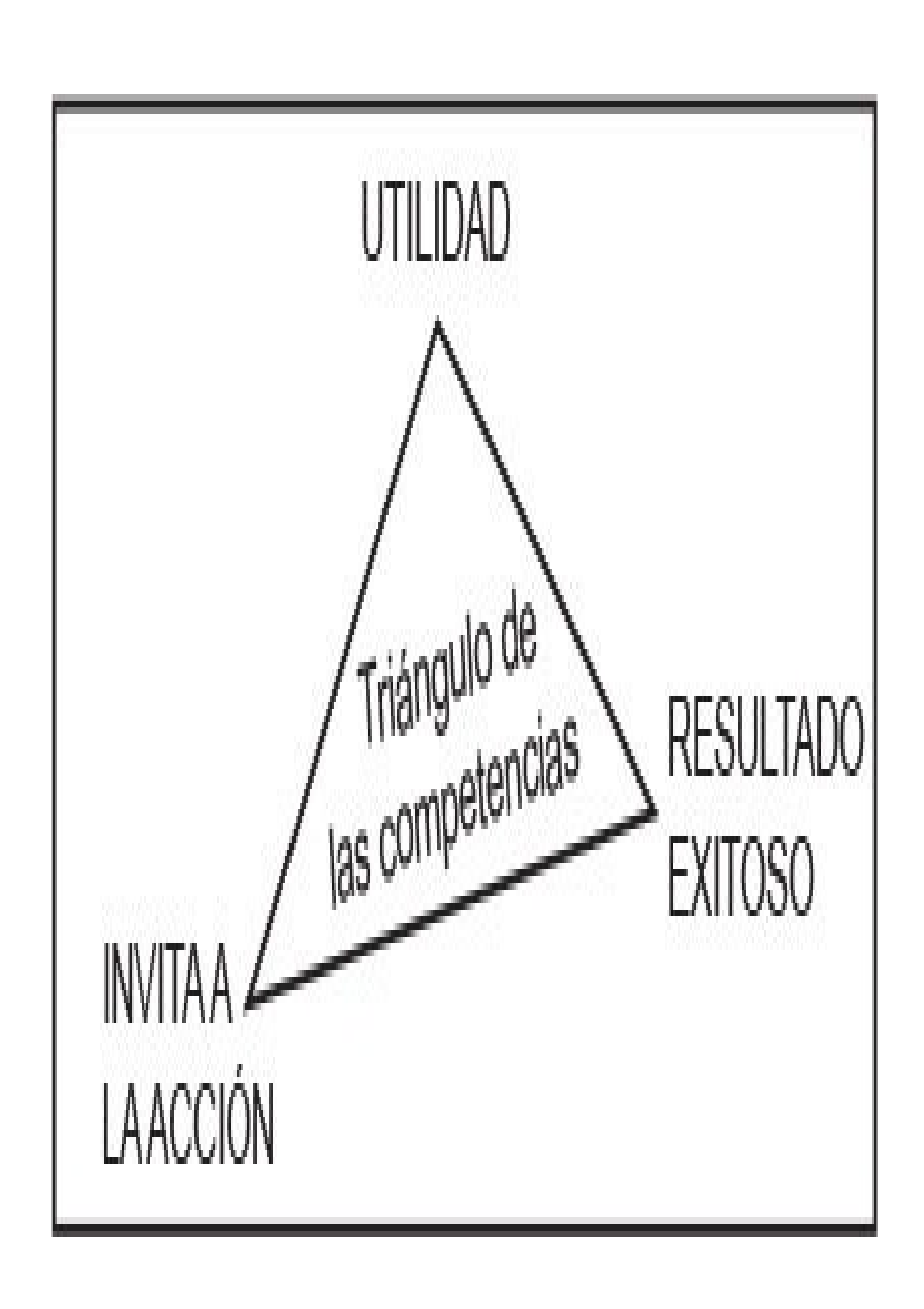
▪

**Exige la acción: En la medida que se evalúa referida a su capacidad de responder con éxito a una exigencia personal, social o profesional; exige que el aprendiz se comprometa con su entorno. Es necesario actuar sobre la realidad para ponerla en juego. Esto obliga a desarrollar el pensamiento crítico.**

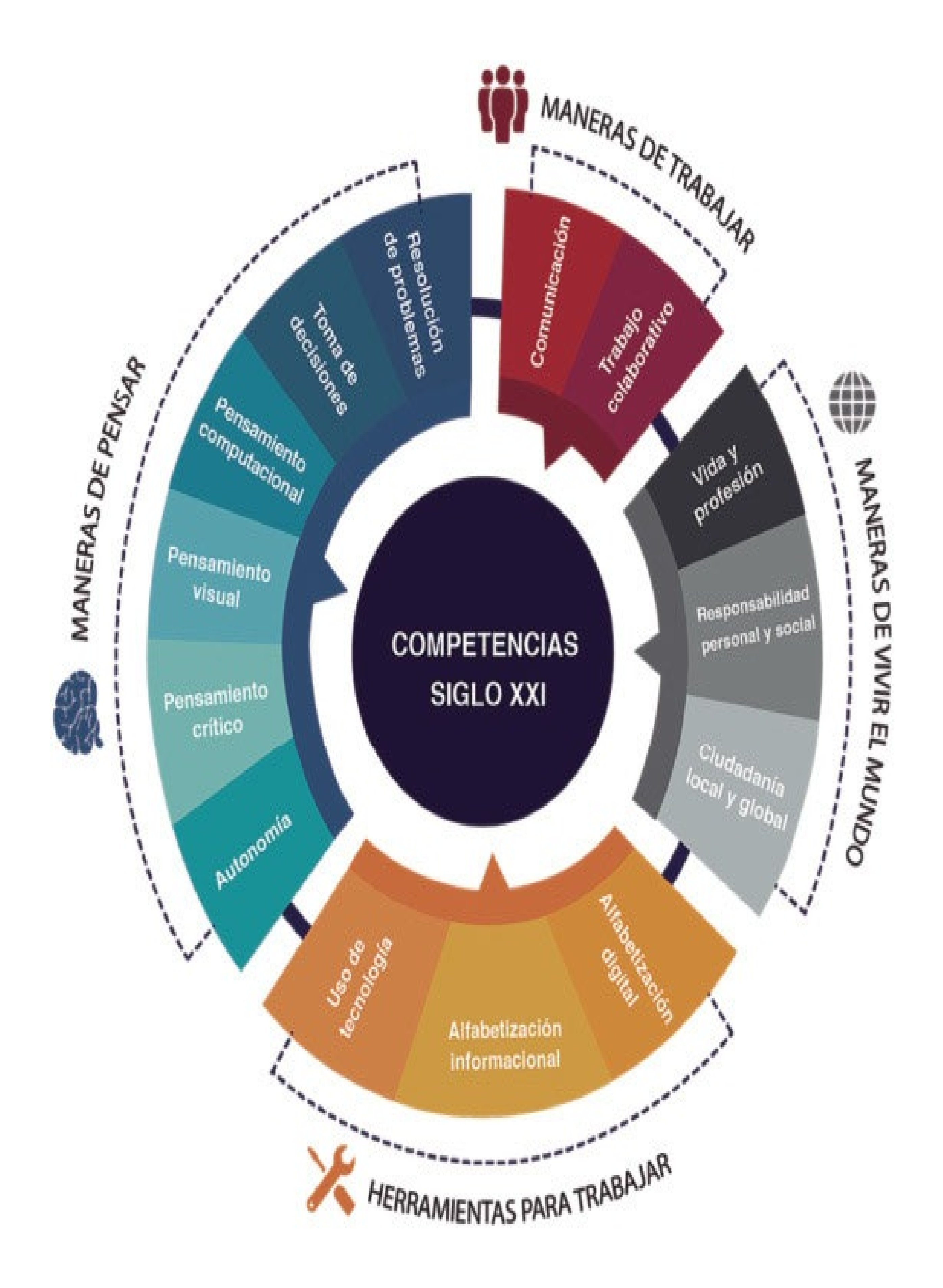
▪

Ser competente en el desarrollo de una tarea exige comprometerse vitalmente dando una respuesta personal a una exigencia individual o social. Exige una acción comprometida.

▪


UTILIDAD
Triángulo de
las competencias
RESULTADO
EXITOSO
INVITA A
LA ACCIÓN

Desde hace algunas décadas existe bastante consenso sobre cuáles son las competencias que deben protagonizar el aprendizaje del ciudadano del siglo XXI. Están perfectamente plasmadas en la figura que sigue:


MANERAS DE TRABAJAR
Comunicación
Trabajo colaborativo
MANERAS DE PENSAR
Resolución de problemas
Toma de decisiones
Pensamiento computacional
Pensamiento visual
Pensamiento crítico
Autonomía
COMPETENCIAS SIGLO XXI
MANERAS DE VIVIR EL MUNDO
Vida y profesión
Responsabilidad personal y social
Ciudadanía local y global
HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR
Uso de tecnología
Alfabetización informacional
Alfabetización digital

[17]Parecen un referente interesante para pensar en la educación actual. El reto es cómo incluirlas de forma normalizada en nuestras clases teniendo en cuenta que las necesidades que los docentes observamos en la enseñanza deben convivir con un modelo educativo que cambia bastante más despacio de lo que nos gustaría y que las exigencias a que los docentes se ven sometidos día a día encorsetan sus deseos de innovación: pruebas externas, rankings educativos, presión de las familias, modelos burocratizados en la gestión de los centros, administraciones educativas basadas en el control, etc.

Me gusta especialmente hablar de competencias cuando sueño la educación como el arma para mi guerra. O mejor como la que puede dibujar un escenario distinto al que habitamos.

Ser competente, como señalaba acertadamente DeSeCo, solo puede demostrase en la práctica. Educar las competencias no es solo tarea del docente. Es algo que implica al centro y cómo piensa su labor en el contexto que habita. Una tarea a la que se dedica como organización.

▪

Educar en competencias es dibujar un centro que interviene en su entorno, y que define su modelo relacional, su espacio de participación, los roles de quienes lo habitan y el sueño que les orienta a la acción.

▪

## ¿Cómo trabajar con ellas en educación?

La importancia de cambiar el paradigma hacia un aprendizaje competencial es innegable. Sin embargo, su implantación en los distintos niveles de enseñanza no

se ha visto acompañado de su relevancia para formar a nuestros alumnos en activos ciudadanos de un mundo que necesita de su capacidad de responder con éxito a unas demandas apremiantes: cambio climático, pobreza, desigualdad, aislamiento social, etc.

El trabajo que mayoritariamente se ha realizado para incluir el tratamiento de las competencias en educación, ha sido el de dotar a los alumnos de capacidades para responder a situaciones prácticas y cambiantes. Pero tristemente no se ha entendido –en la mayoría de los casos– que para que esto suceda es necesario que la propia organización educativa sea capaz de cambiar en su conjunto convirtiéndose en un entorno educador. Un entorno en el que el desarrollo de las competencias de sus alumnos forma parte de su propia estructura organizativa, el modelo relacional, toma de decisiones, relaciones con la comunidad donde se inserta, etc.

Frente a una visión estrecha de las competencias que miran de forma exclusiva a los alumnos y los docentes, es necesario entender que pensar una educación para el desarrollo de competencias es un cambio importante de mentalidad que implica directamente al centro en su conjunto, su modelo organizativo, relacional y el papel que este juega en el entorno que habita.

Un centro que se compromete con el desarrollo de competencias es un centro que toma partido. Un centro que piensa sobre el papel que –él y sus alumnos– pueden jugar en el mundo que sueñan. Que les empodera para actuar y convertirse en ciudadanos activos. Para responder de forma competente a las preguntas que se realiza en torno a lo que le rodea. Hacerlo exige desarrollar determinadas habilidades.

Son estas habilidades las que podemos trabajar dentro del aula. Las que se convertirán en las piezas del puzle que el alumno decide montar como respuesta a su toma de postura crítica en relación con las demandas que recibe del entorno.

Así pues, los docentes tenemos dos tareas a las que podemos abandonarnos si apostamos por el aprendizaje competencial:

*Trabajar con los alumnos el desarrollo de habilidades apropiadas para dar respuesta a su mirada crítica del entorno que le rodea. Dentro de ellas, parece que las más adecuadas al contexto que habitarán los alumnos en su vida, son las llamadas habilidades blandas, o soft skills, ya que le dotan de herramientas de gestión en un mundo complejo y líquido.*

*Demandar, y trabajar a favor de, un centro que sitúa a su comunidad como un agente de cambio. Una comunidad que reflexiona sobre las demandas de su entorno. Que toma partido por su papel como protagonista en su comunidad y el futuro social. Y también que adapta sus estructuras organizativas, modelos relacionales, sentido de su historia y su proyecto de futuro para convertirse en un entorno que permite ejercer las competencias que decide desarrollar en sus alumnos.*

**¿Cómo integrar las soft skills en tus clases?**

Cuando programas una clase lo primero que haces es revisar el currículo relativo a tu materia o ámbito educativo. La referencia a la legislación es obligada ya que sabes que será determinante para tu evaluación positiva como docente. Una vez decidido el contenido de tus enseñanzas, aquello que quieres trabajar, quizá sea buena idea realizarnos algunas preguntas:

Lo que quiero enseñar a mis alumnos, ¿dónde lo pueden ver en su realidad concreta, en su contexto cercano?

Aprender esto, ¿cómo les ayuda a mejorar la comprensión de su realidad cercana?

¿Qué podrán hacer con ello? ¿Para qué les sirve en términos concretos?

¿Cómo voy a provocar que utilicen este nuevo conocimiento para intervenir sobre su entorno cercano?

¿Qué instrumentos diseño para que mis alumnos puedan comprobar que este nuevo aprendizaje ha sido útil y valioso para su habitar el mundo?

La rutina, así descrita, se aleja bastante a entender el aprendizaje como el acto alineado de memorizar y reproducir contenidos ajenos a las necesidades del aprendiz. Esto no quiere decir que el alumno no deba memorizar, entrenar o rendir cuentas de lo aprendido. Lo que significa es que estos procesos deben estar al servicio de contextualizar el aprendizaje y ponerlos en relación con su contexto: análisis crítico y acción.

*Imagina que como docente deseas trabajar el concepto de energía. Sabes los contenidos que debes tratar ya que has consultado el currículo y tienes como referencia algún libro de texto que te facilita explicar este concepto y asegurarte que los alumnos lo memorizan y comprenden ya que cuentas con una gran batería de ejercicios y pruebas de evaluación que te permitirán comprobarlo. Al terminar puedes asegurar que tus alumnos han comprendido el concepto de energía y han memorizado aquellos conceptos clave que se exigen en el curso. ¿Cuánto tiempo crees que tardarán tus alumnos en olvidar aquello a lo que tanto trabajo has dedicado?*

*Imagina que decides hacer otra cosa; les planteas un reto: "que busquen mejorar el gasto energético en su casa ideando una propuesta que hacer a su familia". Pueden ayudarse en grupos e incluso pedir colaboración a quien consideren oportuno. Para ello deberán comprender el concepto de energía y les ofreces materiales apropiados para ello, les conectas con algunas páginas en internet que hablan de la energía en relación a su edad y también al centro del problema que deben resolver.*

*Como complemento sugieres algunas actividades para trabajar en grupos sobre aspectos concretos del tema y también generas algunas dinámicas grupales para facilitarles que se ayuden mutuamente –sin duda los recursos del trabajo cooperativo son ahora muy interesantes–.*

*Al llegar a casa tus alumnos deberán comentar el reto con sus familias y pedirles ayuda. Deberán revisar las facturas energéticas y explorar los consumos de su hogar.*

*Una vez hecho todo esto deberán formular su solución al reto y deberán ser capaces de exponerla en clase y defenderla correctamente.*

Sin duda el reto al que nos enfrentamos es conseguir que los contenidos que queremos trabajar sirvan como herramientas para desarrollar habilidades para la vida de nuestros alumnos.

**Categorías en las soft skills y objetivos educativos**

Cuando leemos sobre soft skills comprendemos que son importantes para formar a los ciudadanos críticos y comprometidos que queremos para nuestros alumnos. Las habilidades relacionales, desarrollo de pensamiento crítico, creatividad, etc., sabemos que son fundamentales para el mundo que les toca vivir. Sin embargo, es difícil integrarlas en nuestras clases. El día a día está dominado por una carrera de obstáculos en la que urge cubrir el temario correspondiente, las evaluaciones y las demandas externas (dirección, inspección, legislación, etc.).

Una propuesta realista para empezar a incorporarlas en tu trabajo en el aula puede ser describir algunas categorías de habilidades y dentro de cada una de

ellas formular objetivos educativos concretos que puedan acompañar tus proyectos educativos día a día. En Narrar el aprendizaje[18] lo explicaba así:

**Aprender no es acumular; es una aventura: el aprendizaje como proceso**

Ser capaz de aprender a lo largo de toda la vida implica tener las habilidades necesarias para emprender cualquier aprendizaje de forma autónoma. Saber dónde y cómo puede encontrar la información, quién puede ayudarle. Estructurar su tarea y hacerla efectiva. Esta visión del aprendizaje no es compatible con un modelo basado en la transmisión de conocimientos en el que las únicas habilidades que se piden al aprendiz es la memorización y la réplica de los modelos de pensamiento de quién transmite el conocimiento.

Entender el aprendizaje como un proceso supone dotarles de las habilidades necesarias para que el alumno entienda el aprendizaje como un proyecto personal en el que él es el protagonista. Participa activamente en cada fase del proyecto planteado desarrollando las tareas propias y en ellas identifica los contenidos curriculares relacionados.

**Aprendemos mejor juntos que en solitario: habilidades cooperativas**

Estas tienen que ver con desarrollar habilidades de aprendizaje cooperativo adaptando las herramientas y capacidades de trabajo en grupo a la tarea planteada. La habilidad de cooperar como recurso valioso en el logro de una meta conjunta y en definitiva aquellas que facilitan los procesos de aprendizaje grupal: resolución de conflictos, empatía, habilidades comunicativas, escucha, etc.

**Podemos hacerlo y sabemos cómo: capacidades ejecutivas**

Las habilidades ejecutivas tienen que ver con la capacidad de llevar a la práctica una idea o proyecto.

Se refiere al desarrollo de habilidades de liderazgo colaborativo y aquellas que se orientan a facilitar la gestión y toma de decisiones conjunta orientado al logro. La capacidad de ofrecer soluciones de gestión grupal, reparto de trabajo, visión estratégica, etc., que se demuestran como un valor en la eficacia del trabajo de conjunto. También la capacidad de analizar la viabilidad de un proyecto e identificar las debilidades y fortalezas que tiene de cara a su puesta en práctica: ¿cuánto tiempo necesitamos? ¿quién puede ayudarnos? ¿cómo podemos organizarnos para ser más eficaces?, etc.

**Veo, pienso y decido: pensamiento crítico**

El pensamiento crítico supone desarrollar la capacidad de análisis y juicio crítico. Ser capaz de anticipar la reflexión al juicio y que esta, progresivamente, se hace más sistemática identificando puntos fuertes y débiles de cada opción. Así mismo la capacidad de ofrecer su reflexión al resto de compañeros estando abierto a incorporar sus análisis, opiniones y juicios.

**El camino más corto no siempre es el mejor: pensamiento creativo**

Se trata de desarrollar habilidades de flexibilización de pensamiento. No conformarse con una única solución a un problema planteado y buscar activamente alternativas que la mejore (pensamiento lateral). También la capacidad de aplicar modelos similares a situaciones muy distintas de forma que se ofrezca soluciones creativas a problemas planteados (pensamiento transferente).

---

[13] Vergara, J. (2015): Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyecto (ABP) paso a paso, Madrid, BIE-SM.

[14] Como ya he reconocido en anteriores ocasiones, debo celebrar la acertada metáfora de mi querido colega J.M. Arribas que habla brillantemente del aprendizaje como algo que hay que medir a lo largo y ancho de la vida.

[15] Cobo, C. y Moravec, J. (2011): Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colecció Trasmedia XXI. Universidad de. Barcelona. p.61

[16] OCDE, Proyecto DeSeCo, 202, p. 8.

[17] Fuente: http://www.eafit.edu.co/proyecto50/novedades/PublishingImages/Paginas/Habilic /GraficoCompetencias-032.png [consultado el 25/08/20]

[18] Vergara, J. (2018): Narrar el aprendizaje. La fuerza del relato en el aprendizaje basado en proyectos. Madrid, SM-BIE.

## Minuto 4.

## ¿Es posible en mi centro? Fortalezas y debilidades que nos llevan a tomar la decisión de emprender un Proyecto

No siempre es el mejor momento para emprender un proyecto. Esto es algo que aprendemos tras chocar una y mil veces contra la pared.

En decenas de ocasiones reconocemos proyectos emocionantes que nos ilusionan, pero debemos tener una mirada crítica con ellos. No solo es importante que el proyecto nos ilusione o que abra una ocasión educativa novedosa.

También es necesario ser capaces de detenernos a evaluar que esta ocasión se presenta en el mejor momento para provocar aprendizajes relevantes. Si no es así, debemos replegar nuestra ilusión y recargar nuestra energía hacia proyectos que puedan protagonizar cambios efectivos en nuestras aulas.

En los primeros minutos del proyecto hemos hecho dos tareas fundamentales: escuchar y reflexionar.

*Hemos escuchado cuando hemos sido capaces de reconocer una ocasión educativa como fuente de un proyecto. Luego hemos reflexionado sobre la capacidad que esta tenía para trabajar aquellos contenidos relevantes para nuestro interés educativo y también aquellos objetivos que pretendemos orientar para el desarrollo de habilidades importantes en nuestros alumnos.*

Ahora es el momento de valorar si el proyecto que pretendemos tiene la capacidad de desarrollarse en el contexto escolar que habitamos. ¿Qué fortalezas y debilidades tiene?

Hay decenas de herramientas útiles para analizar el proyecto. Lo importante de ellas es la capacidad que ofrezcan para reflexionar sobre si emprenderlo ahora es una buena idea.

Esta debe ser una reflexión compartida con el resto de compañeros y compañeras que se ilusionan junto a ti con emprenderlo.

▪

Iniciar un proyecto debe ser objeto de análisis concienzudo. Solo debe iniciarse si se dibuja como una estrategia prometedora que debe ser emprendida.

▪

## Minuto 5.

## Ni el ABP es lo único que habita mis aulas, ni debe serlo. ¡Me organizo!

A lo largo de los años he encontrado decenas de docentes emocionados con el cambio educativo que suponía la introducción de metodologías activas en sus aulas. Esto les ha llevado a asegurar –convencidos– que hay que trabajar desde el marco de proyectos todo el tiempo. Sus aulas eran un laboratorio de ABP y la defensa de este enfoque era incuestionable. Sin duda su energía me emociona, pero creo que se equivocan.

Nadie trabaja todo el tiempo en el marco del ABP y no debe ser así. ¿Imaginas que un médico sólo tuviera una herramienta para enfrentar tu enfermedad? ¿Piensas que cada vez que fueras a consultarle su respuesta siempre fuera que es necesario practicarte una operación? ¿Que no contemplara la posibilidad de curarte un enfriamiento con unos antibióticos? ¿Que su única respuesta fuera –unívocamente– cortar tu piel y practicar una intervención quirúrgica?

Hace años que defiendo –convencido– que debemos infantilizar la educación. Los docentes de educación infantil han sabido –como nadieconservar aquellas herramientas metodológicas valiosas en educación que en otras etapas educativas hemos perdido.

Ellos saben que rutinas como la asamblea son potentes dinámicas para comenzar el día. También que es un fantástico instrumento de evaluación. Utilizan los talleres, los rincones de actividad, el juego o los centros de interés de forma inteligente para sus fines educativos. También lo hacen con los proyectos.

Cuando un docente de educación infantil emprende un proyecto tiene claro qué objetivos se plantea. Sabe que tienen que ver con procesos de pensamiento de orden superior –pensamiento crítico, creativo, ejecutivo, etc.– Sabe que los proyectos son especialmente útiles para desarrollar determinados procesos de pensamiento y es para ello que los usa.

Cuando un educador infantil organiza su enseñanza sabe que dispone de distintas estrategias y que cada una de ellas es especialmente adecuada a sus fines educativos. Es necesario infantilizar la educación y hacer comprender a todos los niveles educativos que no podemos renunciar a las escasas herramientas de que disponemos para educar. Limitar la enseñanza a solo una de ellas es estéril y muy poco inteligente.

Una vez que has identificado aquello sobre lo que quieres orientar tus esfuerzos en el proyecto debes racionalizar tus esfuerzos. La dedicación al proyecto depende de la potencia educativa que tenga. O lo que es lo mismo, la capacidad que tenga para trabajar aquellos objetivos que son valiosos para ti en este momento.

Nuevamente eres tú –como experto en tu aula– quien debe decidir lo valioso que es el proyecto que necesitas en cada momento del curso.

Será a partir de este análisis como podrás decidir el grado de implicación que tendrás en él.

▪

Los proyectos están al servicio de tus necesidades como docente y no al revés. Si me sirve lo uso debe ser la máxima que impere a la hora de organizar la temporalización, la implicación en el proyecto. La intensidad de tu trabajo en el proyecto debe ser paralela a la capacidad que el proyecto tiene para trabajar

aquellos objetivos que sabes valiosos con tus alumnos.

-

## Minuto 6.

## La aventura de aprender comienza con un detonante que te lleva a un viaje fantástico

*Una historia siempre tiene un gran comienzo. También el aprendizaje.*

¿Cuál es el “minuto uno” de un proyecto para tus alumnos? ¿Qué identifican como el inicio de la aventura que has diseñado para recorrer el aprendizaje? Sin duda el detonante es la experiencia que recordarán como el punto de partida a tu proyecto.

Cualquier aventura comienza con un escenario que se dibuja distinto a los personajes que la recorrerán. Esto sucede en todos los relatos y también en tus proyectos educativos[19].

Hasta ahora has identificado tus intereses educativos –como docente– y los ejes temáticos que son de interés para tus alumnos. Has puesto en relación unos y otros reflexionando sobre la utilidad que su tratamiento tiene para tus clases.

Has analizado la potencia educativa que tiene, el proyecto a emprender, para tratar contenidos curriculares valiosos para tu área de enseñanza. También has identificado aquellas habilidades que quieres desarrollar en tus alumnos y para esto has pensado en términos de habilidades blandas –soft skills– aquellas que centrarán buena parte de tus esfuerzos en el diseño de experiencias de aprendizaje y también de evaluación.

Por último, has reconocido la necesidad de compatibilizar la estrategia de proyectos con otras disponibles desde el marco didáctico. Como experto en tu aula, has decidido qué cosas quieres trabajar en el marco del enfoque de proyectos y qué otras prefieres hacerlo desde otros enfoques también muy valiosos. Con todo ello has organizado el tiempo del que dispones con los alumnos asignando una dedicación realista al proyecto que vas a emprender.

Eres consciente, además, de que esta organización es flexible y desigual entre los distintos docentes que intervenís en el proyecto. Depende el análisis que cada uno hace de la potencia educativa que reconoce en la ocasión que el proyecto presenta.

Es el momento de llevar a las aulas el proyecto. Para ello debes diseñar un detonante que haga visible la necesidad de emprenderlo.

Es habitual identificar esta fase del proyecto con la que lleva a motivar a alumno con el eje temático que lo protagoniza. Es un error.

El detonante de un proyecto no pretende motivar al alumno sobre aquello que queremos centre su atención en las próximas semanas. La idea que debe flotar en el ambiente a la hora de diseñar el detonante es la de llevar a la primera persona del alumno el tópico que queremos tratar en el proyecto.

Cuando diseñamos una actividad de motivación con nuestros alumnos, lo que hacemos es despertar su curiosidad, activar su interés o activar su respuesta inmediata en torno a un estímulo que les ponemos delante. Esto está bien, pero no es suficiente.

Cada día, los alumnos –y nosotros mismos– somos objeto de decenas de estímulos que producen un efecto motivador. Esto sucede cuando encendemos el televisor, recorremos nuestras calles, leemos una revista o vamos al supermercado a comprar alimentos. Debemos alegrarnos de que la abundancia de estímulos –en este mediático mundo– siga permitiendo sentir los efectos de la motivación, pero esto no es suficiente para iniciar un proyecto.

Cada día nos exponemos a miles de estímulos que nos motivan, pero estos cambian incesantemente. No es posible construir un proyecto sobre ellos.

Un proyecto exige la construcción de una intención decidida: Es necesario que el detonante sea capaz de estabilizar un interés sostenido sobre el proyecto que tenemos delante.

¿Cómo lo hacemos? La respuesta a esta pregunta no tiene que ver con los fuegos artificiales que seamos capaces de inventar. Pero sí sobre la capacidad que tengamos para interrogar al alumno sobre la presencia del tópico que queremos tratar en sus vidas cotidianas.

*¿Dónde está en su vida?*

*¿Dónde puede verlo cada día?*

*¿Qué hace con ello cotidianamente?*

Estas son preguntas relevantes a la hora de diseñar el detonante de un proyecto.

Cuando diseñamos el aprendizaje es habitual que nos preguntemos: ¿Por qué es importante que un alumno trabaje determinado contenido? Esto es fundamental para identificar los objetivos educativos que nos proponemos. Sin embargo, no es suficiente.

Es necesario que formulemos otra pregunta que nos invita a diseñar el detonante del proyecto: ¿Dónde está en la vida de mi alumno el contenido que quiero trabajar? O, dicho de otra forma, ¿qué dice el contenido curricular del mi alumno? Esta pregunta nos acerca al diseño didáctico. En definitiva, nos acerca al diseño del detonante que permitirá iniciar un proyecto emocionante para tus alumnos.

Responder a esta pregunta no es algo a lo que estemos habituados los docentes. Sin embargo, nos sitúa en la posibilidad de crear un espacio didáctico que conecte con los aprendices. Es necesario hacer visible el contenido del aprendizaje en su cotidianeidad. Relegarlo al futuro les invitará a formatear sus cerebros. O dicho de forma más amable; a relegar para el futuro el aprendizaje que les prometemos útil más adelante.

El detonante del proyecto no tiene por qué exigir que nuestros docentes se disfracen, bailen o escenifiquen aquello que no desean. Tampoco que dejen de hacerlo si es que consideran que será la mejor manera de provocar el inicio de un proyecto.

La exigencia que imponemos a un detonante que sea capaz de provocar el inicio de un proyecto, no es que sea especialmente motivador para los alumnos. Tampoco debe ser extravagante en su puesta en escena. Pero debe ser capaz de alterar el espacio de confort de nuestros alumnos con relación a una idea, un concepto o una situación cotidiana.

▪

El detonante sitúa al alumno en un escenario inestable. Mueve su espacio de confort y le provoca, le cuestiona. Hace que su habitar cotidiano deje de ser cómodo. Le invita a emprender un viaje: la aventura del aprendizaje.

▪

*Un detonante no es una actividad de motivación. Esta es la idea central. Motivar no es crear la intención. A ello dediqué un espacio[20] que reflexionaba sobre el equívoco que no debe centrar nuestros intereses como docentes: nuestra tarea no es solo motivar al alumno; debemos provocar la intención de emprender proyectos de aprendizaje. ¡Esto es lo realmente importante!*

Lo realmente interesante de un detonante es su capacidad para poner en la piel de nuestros alumnos el eje temático que queremos protagonice nuestro proyecto. No se trata de motivarles –sin más–. Es necesario que haga inestable su realidad y provoque a la acción. Esto solo es posible si entendemos que el detonante tiene dos características:

*Cuestiona la cómoda realidad que habitan nuestros alumnos*

El desafío que propone conecta con sus vidas concretas. No es algo ajeno a ellos. Es algo que forma parte de su realidad cotidiana.

Un detonante es un impacto. Algo distinto sucede que invita al alumno a emprender una aventura. Lo normal es que la reacción inicial sea de escepticismo o directamente de rechazo. De ello nos ocuparemos más adelante.

Un detonante pone en primera línea de atención el tema que será objeto del proyecto. Además, lo hace conectándolo con las vidas cotidianas de los alumnos y sacándolos de su espacio de confort, ¿cómo se hace esto?

Vivimos un escenario educativo atrevido en el que los docentes no sienten reparo en disfrazarse, cantar o bailar para sus alumnos y familias. Esto es una buena noticia. También lo es aquellos que se sienten incómodos con estas exigencias: los proyectos no las protagonizan.

Lo realmente relevante para diseñar un detonante es que tenga dos elementos indiscutibles:

Que sea capaz de colocar al alumno en un espacio de inestabilidad. Dicho de otra forma; ser capaz de “mover” del espacio de confort a los alumnos en relación a un tema que decidimos será eje de nuestro proyecto.

Que conecte de forma directa con las vidas, deseos o inquietudes de nuestros alumnos.

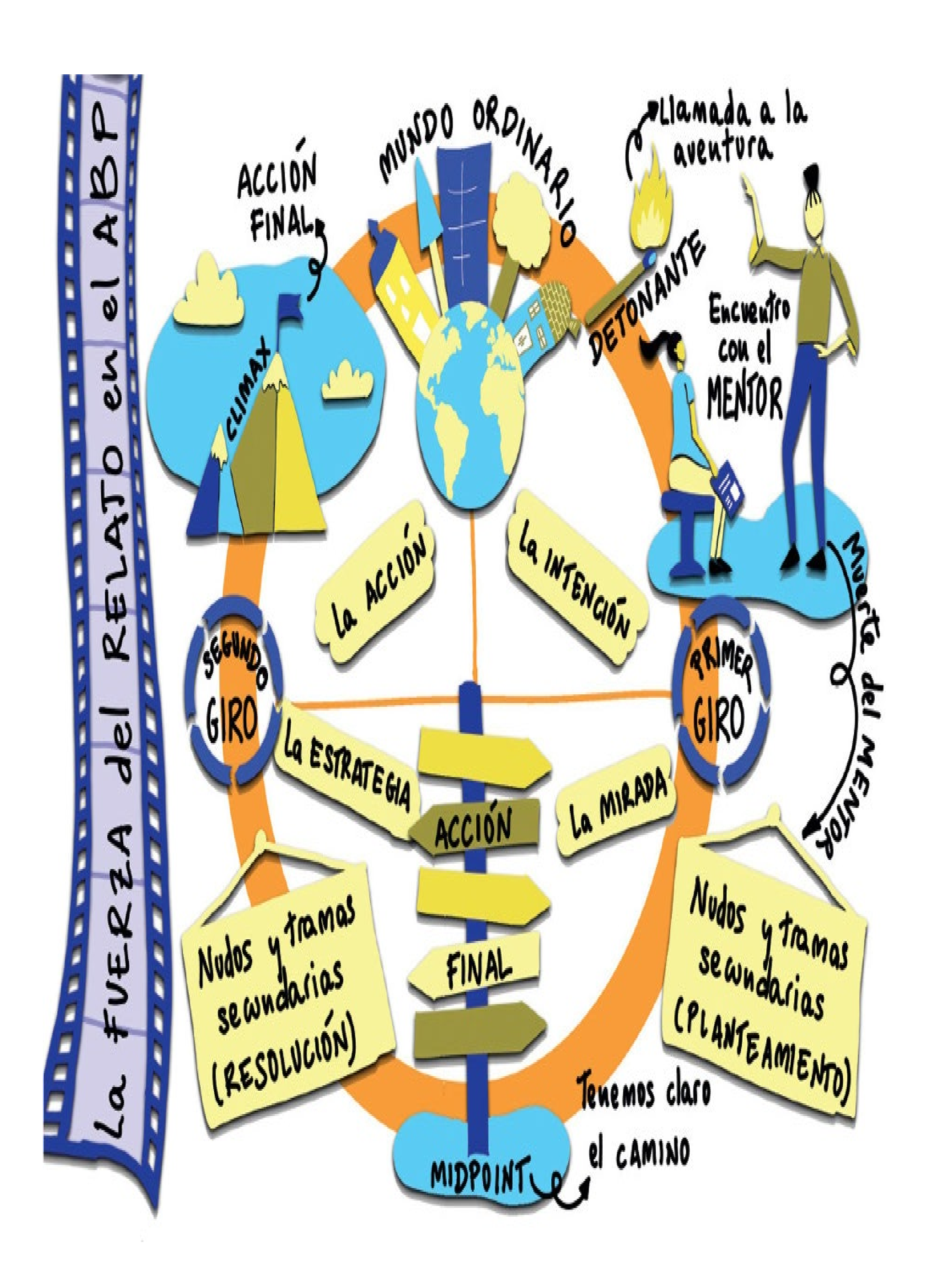
El detonante debe ser capaz de hacer visible un eje temático que deseamos protagonice el proyecto cumpliendo la exigencia de poner al alumno en la decisión de actuar sobre él –”hacer algo con esto que me estás planteando”– y que lo que se me pone delante sea algo que veo cotidianamente al mi alrededor. ¡Pasa en mi vida y debo actuar en ello!

Un proyecto debe ser vivido por tus alumnos como una aventura. Para que esta comience es necesario que algo cambie en su realidad cotidiana. Debe hacerse visible el eje temático que quieres tratar y debe exigir a los alumnos que actúen decididamente sobre esta situación inestable.

El proyecto será el inicio de una interesante narración que invitará a tus alumnos a emprender aprendizajes emocionantes y contextualizados en sus necesidades

concretas.

El proyecto –así vivido– será una aventura que comienza con la necesidad de ser emprendida como respuesta a un cambio en su cotidianeidad.


La FUERZA del RELATO en el ABP
MUNDO ORDINARIO
Llamada a la aventura
ACCIÓN FINAL
CLIMAX
DETONANTE
Encuentro con el MENTOR
Muerte del MENTOR
La ACCIÓN
La INTENCIÓN
SEGUNDO GIRO
PRIMER GIRO
La ESTRATEGIA
La MIRADA
ACCIÓN
FINAL
Nudos y tramas secundarias (RESOLUCIÓN)
Nudos y tramas secundarias (PLANTEAMIENTO)
Tenemos claro el CAMINO
MIDPOINT

*Rocío Copete @r_copete*

Me parece importante incidir en el hecho de que el inicio del proyecto –para tus alumnos– debe ser el diseño de un detonante que conecte el proyecto a emprender con sus vidas. Esto es especialmente relevante en un contexto educativo en el que decenas de proyectos deben ser diseñados y desarrollados en la red.

Recordemos que el escenario que viven en la actualidad alumnos y docentes es profundamente híbrido. La realidad viaja desde las redes a los pasillos de la vivienda, la escuela al barrio, etc. Los espacios relacionales también lo son.

Hoy podemos asegurar que la adscripción de un alumno a un grupo se realiza en gran parte mediante herramientas virtuales y sin presencia física. Sin duda, los proyectos deben situar al alumno en esta realidad.

Un detonante debe poder demostrar a un alumno que el proyecto que emprenderá está en sus vidas. Sean estas habitadas en espacios físicos, virtuales, sociales, medios de comunicación, familias, escuelas o redes de intercambio de todo tipo.

---

**[19] Vergara, J. (2018): Narrar el aprendizaje. La fuerza del relato en el aprendizaje basado en proyectos. Madrid, BIE-SM.**

**[20] Vergara, J (2015): Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en**

**Proyectos (ABP) paso a paso. Madrid. BIE-SM.**

## Minuto 7.

## El grupo, el héroe y la ayuda del mentor

*Despertar en el niño la curiosidad hacia las cosas y basar en ella el proceso didáctico*

BARTOLOMÉ COSSÍO

Tras llevar a cabo el detonante de tu proyecto es habitual que sientas la frustración de que la respuesta de tus alumnos no se corresponde con la esperada. Quizá encuentres rechazos o insensibilidad a tu propuesta. Es normal.

En decenas de ocasiones, este rechazo a la aventura –que supone emprender un proyecto educativo– es fruto de un diseño erróneo en el detonante. Quizá has planteado algo alejado de sus necesidades e intereses concretos. O bien no responde a una realidad tan explícita para tus alumnos como pretendías. En otras, simplemente se trata del rechazo lógico a emprender la aventura. Algo que Campbell describe con exactitud cuando dibuja su guía para narradores “el rechazo a la llamada”, que recoge Vogler[21] para adaptar el modelo a la construcción de historias.

A nadie le gusta que le alteren su espacio de confort y esto es lo que has hecho con el detonante. Es normal que haya un cierto rechazo en el alumnado para asumir tu propuesta. ¿Cuál es la solución a este escenario?

Recuerda cualquier película que tengas en tu memoria. En todas ellas acontece algo: es el detonante. Tras este suceso, el protagonista debe emprender la aventura que narrará la historia que te encadenará los próximos minutos. Con los proyectos educativos sucede igual.

El detonante ha descrito una situación en la que has actuado haciendo que tus alumnos perciban que su espacio de confort ha sido alterado. El rechazo a la llamada es evidente –a nadie le gusta que le alteren su cómoda realidad. ¿Cómo hacer para que tus alumnos decidan emprender el proyecto? Sin duda, gracias a ti: el Mentor.

Hay dos características a cuidar en la definición del Mentor. Una es el compromiso, la otra la complicidad.

Cuando un alumno decide emprender la aventura que supone un proyecto educativo exige hacerlo acompañado por ti como docente. Es necesario que te comprometas con aquello que le has puesto delante de los ojos. Este compromiso no es exclusivo de tu horario de clase. Necesita que una parte de tu cerebro esté permanentemente activada en torno al proyecto que encabezáis.

Hay una anécdota que cuento habitualmente y sobre la que asienten –cómplices– muchos de quienes la escuchan. En ella relato cómo es posible identificar un docente de educación infantil revisando el maletero de su coche. En él, encontramos –perfectamente clasificados– todo tipo de materiales de reciclado recogidos en los distintos contenedores de basura de la ciudad: corchos, poliespan, cartones, maderas, etc.

Vivir el proyecto cada minuto de tu vida es una exigencia de los alumnos para que decidan emprender el viaje que supone hacerlo. El compromiso con el mismo exige de ti que no sea simplemente un recurso didáctico –sin más– que

diseñas para tus clases. El proyecto al que invitas a tus alumnos debe exigir de ellos un gran compromiso; de ti también.

La otra característica que necesitan tus alumnos para emprender el proyecto es la complicidad. Es necesario que comprendan que tu grado de confianza en ellos es congruente con su capacidad para llevarlo a buen puerto. Difícilmente tus alumnos emprenderán un proyecto en el que temen que su docente no confía en ellos como los protagonistas de este.

*Confianza y compromiso son las asignaturas pendientes del inicio de nuestros diseños didácticos. Tristemente, sin ellas no es posible conseguir que los protagonistas de nuestros proyectos educativos emprendan la aventura de aprender seguros de su capacidad para triunfar en sus objetivos.*

---

[21] **Vogler, C. (2002): El viaje del escritor. Madrid. Ma non troppo.**

## Minuto 8.

## Partir del conocimiento del grupo. ¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber?

*El conocimiento (...) es fundamentalmente un conocimiento colectivo, imposible de reunir en un solo individuo.*

P. LEYY

Un error –desgraciadamente– frecuente entre escuelas que emprenden proyectos, es que, tras una excelente fase de análisis del objeto del proyecto y un cuidadoso diseño del detonante que presenta un escenario novedoso para sus alumnos, el siguiente paso sea diseñar pormenorizadamente todas y cada una de las actividades que los alumnos deberán realizar. Esto es un gran error.

▪

El detonante que has realizado para presentar tu proyecto no es una actividad de motivación para tus alumnos. Debe ser una experiencia provocadora que les obligue a actuar.

▪

Una vez que esto sucede, tus alumnos no pueden encontrarse con un diseño, ajeno a sus cerebros, que planifica todas y cada una de las acciones que deberán realizar.

El minuto ocho del proyecto recorre la rutina clásica del ABP en la que –tras el

detonante– los alumnos son reconocidos como grupos inteligentes capaces de generar una gran cantidad de conocimiento en torno a cualquier tema y también formular un importante grupo de preguntas que le llevarán a diseñar una aventura en la que la investigación y la acción serán los ejes del aprendizaje. Tras el detonante,

La pregunta es: ¿qué sabemos sobre el tema?

La segunda, ¿qué queremos o qué necesitamos saber?

Y, posteriormente, ¿cómo lo hacemos?

Dependiendo de los grupos con los que trabajemos puede ser más o menos sencillo provocar producciones a estas preguntas entre el alumnado. Un buen recurso para conseguirlo puede ser utilizar las estructuras simples de aprendizaje cooperativo de Kagan e incluso llevarlas a cabo con el eje de los “sombreros para pensar” de De Bono.

En concreto los cuatro que provocan la producción:

El blanco (datos)

El amarillo (aspectos positivos)

El negro (riesgos)

El rrojo (emociones).

Sin duda este es un recurso para alumnado adolescente y joven, pero quizá es – desde la práctica más absoluta– con quienes hemos encontrado siempre más resistencias a la producción en esta fase.

Para utilizar estas herramientas de forma sencilla, te propongo que decidas qué estructura de aprendizaje cooperativo quieres usar –folio giratorio, lápices al centro, técnica 1-2-4, etc.–, y luego ofrezcas un sombrero distinto a cada grupo: rojo, las emociones, amarillo, elementos positivos, etc.

Esto puedes adaptarlo de forma a entornos de aprendizaje online. La posibilidad de abrir grupos por roles identificados con cada uno de los “sombreros”, la creación de hilos en los que pidas que cada alumno produzca tipos concretos de ideas, etc., es realmente sencillo con cualquier aplicación online (edmodo, fecebook, google, Apple, e incluso grupos en redes sociales como whatsapp, instagram o tiktok).

La idea es que cada grupo sea capaz de aportar producciones –en relación a la pregunta planteada– y centrada en “el sombrero” que les has ofrecido. Una vez hecho esto, es seguro tendrás gran cantidad de conocimiento del grupo en torno a la pregunta:

**¿Qué sabemos?**

De igual manera puedes proceder con la pregunta siguiente:

**¿Qué necesitamos o qué queremos saber?**

Es importante que cada aportación –en ambas preguntas– quede recogida en un panel de forma que sea esta la orientación que marca el proyecto. Para ello puede ser de utilidad que compartas los materiales online. Estos podrán ser

utilizados –de forma individual por cada alumno– para ir documentando su proceso de aprendizaje en el portafolios que luego servirá de base a la evaluación.

▪

| | ¿Qué sabemos? | ¿Qué necesit |
|---|---|---|
| Datos Sombrero blanco | | |
| Elementos positivos Sombrero amarillo | | |
| Elementos negativos riegos Sombrero negro | | |
| ¿Qué me provoca emociones? Sombrero rojo | | |

▪

Un proyecto no puede ser –solo– la consecuencia de una actividad de motivación y el diseño cerrado de actividades por parte del docente. La labor del equipo es provocar el inicio de una aventura que los alumnos emprenderán tras dos acciones concretas:

*El conocimiento previo que tienen, como grupo, sobre el tema tratado (o la pregunta, problema o provocación).*

*Los deseos de conocimiento que estos alumnos tienen en relación con el mismo.*

## Minuto 9.

## Organizar la aventura de aprender. Grupos, fases y rutinas

Una vez tenemos la producción del alumnado sobre lo que ya saben en torno al detonante que han vivido y lo que desean –o necesitan– saber, es necesario organizar toda esta información y crear propuestas concretas de acción. Es la planificación del inicio de la aventura en la que tu –como líder del proyecto– tienes mucho que decir.

En este punto, las preguntas con las que me encuentro cuando realizo un taller sobre ABP con docentes son:

¿Qué pasa si los intereses de aprendizaje de los alumnos van en una dirección muy distinta a la que nosotros pensábamos y no podemos tratar los contenidos curriculares que esperábamos?

¿Cómo hacer cuando a los alumnos no les interesa "nada"?

Si organizamos las propuestas de los alumnos en fases de trabajo, o itinerarios del proyecto, ¿no estaremos dirigiendo demasiado el proyecto y mermando la libertad de nuestros alumnos?

Las tareas que se deben desarrollar los alumnos, ¿las hacen todos simultáneamente? En este caso, aprenderán cosas distintas. ¿Cómo hago esto compatible con la necesidad de que todos los alumnos traten todos los contenidos?

¿Cómo organizo los grupos de trabajo? ¿Cómo garantizo el trabajo homogéneo?

¿Cómo adapto las tareas a los alumnos en los que detecto una necesidad de apoyo más individualizado?

Es fantástico escuchar todas estas preguntas porque eso quiere decir que los docentes que asisten a este taller de ABP, quieren realmente implementar el modelo. ¡No es solo un curso más, buscan mejorar su práctica docente y están dispuesto a atreverse a hacerlo!

Este es un momento importante en el proyecto. Los alumnos han asumido que aprender es una aventura y sus mentores –los docentestambién. Han emprendido el viaje saliendo de su espacio de confort. Cuando han hecho la mochila para el viaje la han llenado de preguntas, propósitos y deseos que esperan ver satisfechos. Es hora de que el mentor del viaje –el docente– organice el itinerario haciendo posible que los héroes de la aventura de aprender den respuestas a sus intenciones.

Algo que he podido constatar, proyecto tras proyecto, es que el alumnado es una fuente inagotable de preguntas y propuestas. Estas son la arcilla sobre la que modelar el proyecto, pero es realmente difícil para ellos y ellas organizarlas en categorías que dibujen itinerarios concretos.

Esta tarea debes asumirla tú como líder del proyecto. Hacerlo supone responder a tres preguntas concretas:

**¿Qué fases puedo organizar en el proyecto para que los alumnos respondan a sus preguntas y responda al desafío que supone vivir el detonante que has planteado?**

**¿Qué agrupamientos parecen aconsejables para cada fase del proyecto teniendo en cuenta los objetivos educativos que te planteas? ¿Cómo nos organizamos?**

¿Cómo planteo la rutina de evaluación de forma que sea un instrumento que

obligue a la reflexión continua sobre el aprendizaje que van viviendo tus alumnos?

Empecemos respondiendo a las dudas planteadas en torno a este momento del proyecto y pasemos –después– a describir las tareas concretas que debes realizar para hacer fluir el proyecto como deseas.

Cuando provocamos una situación nueva –y es lo que has hecho con el detonante que has disparado en tus clases– las reacciones pueden ser muchas. Algunos alumnos se mostrarán encantados con la nueva propuesta, pero otros la recibirán de forma desconfiada.

Es posible que encuentres reacciones contrarias a emprender la aventura con comentarios como: “¿esto sirve para la nota?”, “¿para qué ahora?”, etc. Muchas de ellas no vendrán solamente del alumnado. Sus familias pueden preguntarte: “¿pero eso va a servir para algo?”, “¿y la prueba de acceso a la universidad?” o “¿con esto van a aprender a leer antes?”.

Es normal. A nadie le gusta que le saquen de su espacio de confort. Ese que dibuja un escenario conocido en el aprendizaje según el cual la recompensa –en términos de calificación– responde a la reproducción alienada de los textos ofrecidos en libros o apuntes estables y uniformes para todo el alumnado.

Es habitual –tras lanzar el detonante– que los alumnos se hagan preguntas no totalmente previstas por los docentes. Esto sucede mucho más en los primeros proyectos que más adelante, pero siempre es posible que algunas de las inquietudes de los alumnos no respondan directamente a las previstas por los docentes.

Esta situación suele ser un momento de estrés para los docentes ya que se preocupan por la posibilidad de tratar la totalidad de los contenidos curriculares que pretendían al inicio del proyecto. Esto es cierto y sucede habitualmente.

Las preguntas que se hacen estos docentes son:

¿Hay algún aspecto de este tema que requiera plantear un detonante adicional para hacer visible algo que con el que he planteado no he podido conseguir?

¿Qué pasará si los intereses de los alumnos van por un sitio radicalmente distinto a los míos, cuando plantee el detonante del proyecto?

¿Hay contenidos curriculares que debo replantear en cuanto a su tratamiento? ¿Existen otros que puedo trabajar gracias a las preguntas de mis alumnos?

¿Esto es muy diferente de lo que sucede habitualmente en mis clases cada día? ¿Mi inquietud responde a la necesidad de flexibilizar mis enseñanzas o a la inseguridad que me produce utilizar una herramienta metodológica nueva como es el ABP?

Cuando diseñamos una “clase tradicional” sabemos que hay contenidos que podremos tratar y otros no tanto. Somos conscientes de que pueden surgir sucesos en las que contenidos curriculares no previstos aparezcan como ocasiones para “extender el temario”. Esto no nos plantea problema alguno. Lo hacemos de forma normal adaptándonos a la propia dinámica de la clase. Nos sentimos entrenados en este margen de ambigüedad en el trabajo y pensamos que es propio de la tarea docente ser capaces de responder con éxito a las situaciones que se van planteando en clase. Sin embargo, cuando nos zambullimos en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) la cosa cambia. Todo lo que no está previsto se denuncia como algo que nos crea inseguridad en nuestra labor como docentes.

Sin duda, la solución a este problema no tiene que ver con el tipo de enfoque metodológico que elijamos. Debemos darnos cuenta que apostar por el ABP supone vestirnos con un traje de docentes distinto al tradicional y por tanto nos lleva a un espacio técnico distinto. Esto es algo que debemos celebrar.

Enfrentarlo nos pone en el camino de la definición de un nuevo docente comprometido con el aprendizaje activo y comprometido con sus alumnos y no con la transmisión alienada de contenidos en el que el alumno no juega más papel que acumularlos y reproducirlos miméticamente.

Algo similar ocurre cuando observamos un desigual interés de los alumnos. O diferencias en el compromiso con el proyecto que planteamos. La enseñanza es fantástica, porque prevé de experiencias de aprendizajes a un grupo importante de personas en las que se sumergen de forma distinta. Cada alumno es distinto y por tanto sus intereses también. La clave no es motivar al alumno reacio a participar en el proyecto.

El asunto es ser capaz de hacerle ver que el contenido del proyecto que estamos planteando habla de él. No es un tema interesante o un reto ingenioso. Es una realidad que describe su propia persona, a quienes rodea y su habitar en entorno cotidiano que puede observar a diario.

Cuando esto sucede, EL proyecto se convierte en SU proyecto y, por lo tanto, no es posible dejar de sumergirse en él. Has logrado que su realidad se desestabilice lo suficiente como para obligarle a actuar: investigar, compartir, diseñar e intervenir. En definitiva: emprender la aventura del aprendizaje.

Tu reto como docente no es motivar a esos alumnos “que no les interesa nada”. Lo que debes preguntarte es:

*“¿Dónde está en la vida del alumno el proyecto que le planteo? ¿Dónde puede verlo, olerlo?*

*¿Qué necesita que suceda en relación con lo que le planteo?”*

Así planteado, un alumno no es una persona motivada o desmotivada. Es alguien que recibe un impacto que le obliga a actuar o alguien para quien la experiencia de aprendizaje que le has puesto delante no habla de él y por tanto nada le lleva a participar en ella.

Otro asunto que suele centrar los debates en los talleres sobre ABP es la necesidad de hacer compatibles los intereses de los alumnos con las intenciones educativas de los docentes. Creo que se trata de un debate estéril.

Los intereses de los alumnos deben ser el escenario en el que se produce el proyecto. Sin embargo, serán los docentes los que harán navegar el proyecto en la dirección que saben que es importante para el aprendizaje de sus alumnos. Esto no es difícil en la práctica.

*Imagina que tus alumnos quieren que su proyecto lo protagonicen los habitantes prehistóricos. Esto es una obligación por nuestra parte. Pero..., piensa que tu intención especial es desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo y además debes tratar el tema de las cadenas tróficas, la redacción escrita, etc. ¿Sabrías diseñar un proyecto para los prehistóricos que centrara el problema en estos objetivos educativos?*

*Piensa –por otro lado– que tus alumnos quieren trabajar sobre los prehistóricos, pero tus intereses se centran en la búsqueda de información en textos e Internet,*

*el arte y la expresión oral. ¿Sabrías diseñar un proyecto, centrado en los habitantes prehistóricos, que trabajara sobre esos objetivos educativos?*

▪

Los intereses de los alumnos no son incompatibles con los objetivos educativos que te planteas como docente. El proyecto debe partir de los intereses de los alumnos y de las necesidades educativas que los docentes detectamos en el grupo con el que trabajamos.

▪

Uno de los elementos fundamentales a la hora de diseñar el desarrollo de la aventura del proyecto es organizar las fases, los agrupamientos y las rutinas de reflexión-evaluación que realizarán los alumnos.

**Fases de un proyecto**

En el minuto ocho hemos diseñado una importante batería de herramientas para conseguir que los alumnos produjeran preguntas, conocimientos previos y acciones concretas para responder al detonante que has planteado.

Algunas de ellas tendrán que ver con acciones relacionadas con la comunidad y el vecindario, otras con la creación artística, la investigación y la construcción de diseños tecnológicos o aplicaciones informáticas. Todas son interesantes y gracias a ellas los alumnos deberán aprender mucho de lo que tú –como docente– sabes que necesitan. Sin embargo, este será un momento en que tú –como experto en tu grupodeberás organizar todas esas propuestas en categorías de acción concretas. Será el momento de identificar itinerarios y fases en el proyecto.

Habrá itinerarios artísticos, científicos, sociales, etc. Cada uno de ellos exigirá acciones concretas que deben secuenciarse en fases: recoger información, tratarla, exponerla, idear soluciones, prototiparlas, etc. Esta es una de las funciones más interesantes que tenemos los docentes en el desarrollo de un proyecto. Conseguirlo nos permite conectar los objetivos educativos con los intereses de los alumnos en relación al detonante que ha vivido como inicio del proyecto.

**Agrupamientos**

Es necesario, también, diseñar cómo va a realizarse cada fase. Dispones de distintas soluciones con relación a agrupamientos. Podemos trabajar con equipos heterogéneos y/o homogéneos, equipos de 4-5 personas o comisiones de mayor número. Estos grupos pueden ser físicos o realizados a través de redes sociales. Quizá la mejor idea sea abrir distintas posibilidades a los alumnos para que puedan organizarse en función de las circunstancias concretas en que se desarrolle su proyecto.

En determinadas tareas las parejas pueden ser una opción operativa. También lo es el trabajo individualizado, que obliga a los alumnos a indagar fuera de la escuela con sus familias, asociaciones de barrio, amigos, redes sociales, medios de comunicación, etc.

El modelo de desarrollo del trabajo en cada fase depende de las decisiones que adoptes. En definitiva, se trata de un trabajo colaborativo y es toda la clase la que conseguirá vivir una aventura de aprendizaje colectiva. Para ello, cuenta contigo –como tutor del grupo– a la hora de organizar las tareas.

**Rutinas**

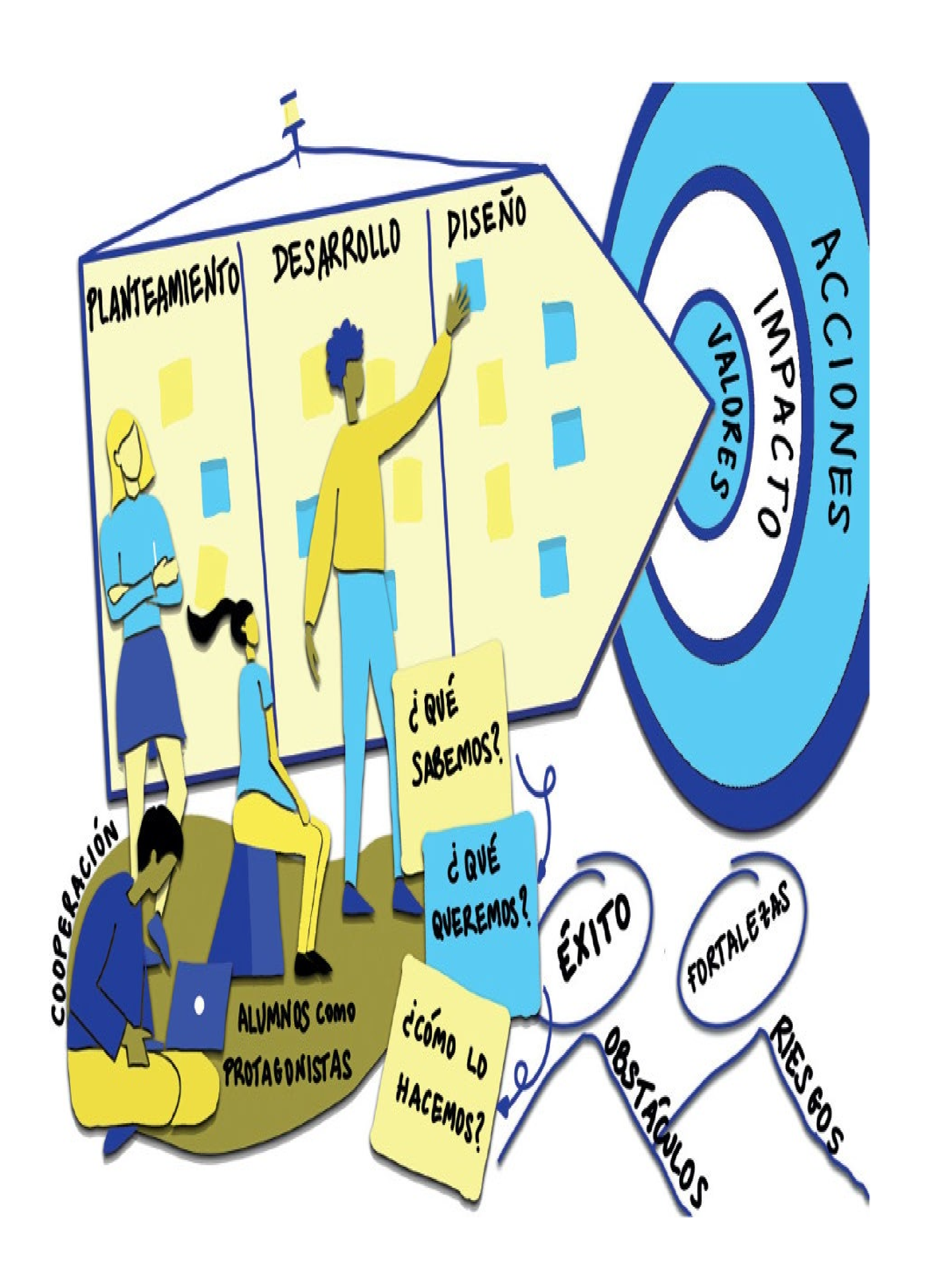
Cada fase debe recorrer una rutina de evaluación estricta. La exposición de las tareas a realizar, la rendición de cuentas con el resto de la clase, el análisis de la dinámica del trabajo grupal y la identificación de los contenidos tratados son elementos fundamentales y deben ser objeto de una rutina de evaluación en cada momento.

Es interesante elaborar materiales específicos para asegurar que estas rutinas recorren todo el proyecto. Desde el punto de vista práctico, es útil diseñar dos momentos de evaluación:

El primero, diario, y que permita a los alumnos reflexionar sobre lo aprendido en ese día. Un buen recurso para ello es la realización del "Diario de Aprendizaje" que luego será incluido en el Portafolios del proyecto. Para hacerlo es interesante que se ofrezca a los alumnos un formato homogéneo.

El segundo, al final de cada fase, y que obligue a cada equipo de trabajo a reflexionar sobre lo trabajado y la dinámica de colaboración desarrollada. Que se identifiquen los contenidos curriculares tratados de cada materia y explique al resto del grupo-clase sus reflexiones y sus proyectos de actividad en la siguiente fase del proyecto.

Volveremos sobre ello en el minuto 14 en el que nos ocuparemos más detalladamente de la evaluación.



PLANTEAMIENTO
DESARROLLO
DISEÑO
ACCIONES
IMPACTO
VALORES
¿QUÉ SABEMOS?
¿QUÉ QUEREMOS?
¿CÓMO LO HACEMOS?
ÉXITO
FORTALEZAS
OBSTÁCULOS
RIESGOS
COOPERACIÓN
ALUMNOS COMO PROTAGONISTAS

*Rocío Copete @r_copete*

## Minuto 10.

## La muerte del mentor

Una vez iniciado el proyecto, este es uno de los minutos que más me interesan. Pueden hacer que tu proyecto cambie radicalmente la forma de enseñar, o sea –simplemente– un artificio más sin proyección de cambio en las prácticas educativas.

Acompañar la aventura del aprendizaje exige que el docente dibuje una nueva forma de liderarlo.

▪

Difícilmente podremos decir que un proyecto ha cambiado una escuela si, tras el detonante inicial, los docentes dicen a sus alumnos todas y cada una de las tareas, acciones y trabajos que deben realizar.

▪

Un proyecto es algo vivo y su inicio ha exigido que los docentes provocaran un detonante que cambiaba la cómoda realidad de los alumnos y dibujaba en su propia piel la necesidad de actuar. Ahora es momento de que ellos tomen partido.

La primera reacción que vas a encontrar en tus alumnos será esperar que tú –como su profesor o profesora– les digas cada cosa que deben hacer. Pero esto es un gran error.

En un primer momento los docentes apoyan e invitan al inicio de la aventura. Una vez que los alumnos han atravesado el umbral. Han reconocido que saben mucho sobre el desafío que se les plantea y también que deben preguntarse muchas cosas; es necesario que el docente redefina su papel y reniegue de la función de decidir cada una de las actividades que los alumnos deben realizar.

Serán ellos los que deben hacerlo. El docente deberá acompañar el proceso ofreciendo ayuda, organizando los agrupamientos adecuados, estableciendo fases, instrumentos de evaluación y reflexión y ofreciéndose como cómplice en la aventura de aprender que supone el proyecto. Es necesario que la figura clásica del docente que dice cada una de las cosas que debe hacer el alumno muera definitivamente para renacer en esta nueva figura de mentor mucho más interesante para el aprendizaje que pretendemos.

Hay decenas de imágenes que nos acompañan cuando mencionamos la palabra “docente”. Sin embargo, lo que nos interesa para hacer efectivo un Proyecto de aprendizaje es la de provocador.

Un buen docente es un provocador de experiencias educativas. Estímulos que invitan a emprender la aventura de aprender.

▪

Aprendemos gracias a las historias que nos llevan a emprender aventuras de aprendizaje. Esto solo es posible gracias a la provocación intencional y cómplice de nuestros mentores: los docentes.

▪

## Minuto 11.

## Vivir la aventura del proyecto con los demás

Aprendemos mejor juntos que en solitario. El aprendizaje es un acto fundamentalmente cooperativo y cuando se produce así es permanente en el tiempo y los cambios que produce en los alumnos son estables.

Una manera sencilla de desarrollar un proyecto es explicar previamente a los alumnos el resultado esperado en forma de producto final. Es una buena idea si este es uno de los primeros proyectos que desarrollas ya que te permite controlar bastante el proceso y te hará sentir mucho más cómodo. Sin embargo, es una manera más rígida de desarrollar el ABP.

El proyecto comienza con la llamada a la aventura de aprender. Esto supone un reto, un cambio visible en la realidad de los alumnos o un suceso sorprendente. En todos los casos lo que ha sucedido es que se produce una llamada a la acción. Esta comienza, como hemos visto, con la exposición de los conocimientos previos y las ideas que dibujan el inicio de la aventura.

Cuando esto sucede los alumnos se agrupan dirigiendo el trabajo de sus equipos al desarrollo de la tarea. El docente les ayuda organizando las actividades en fases, rutinas de evaluación, etc. Con ellos los alumnos se ponen manos a la obra en su aventura. Pero –como toda buena aventura– el viaje de héroe se ve salpicado de nuevos encuentros, retos, amigos y enemigos.

Muchos de estos puntos de giro en la aventura del proyecto los presentas tú como líder del proyecto. Tienes razones para hacerlo. Normalmente se dirigen a

obligar a los alumnos a que deban realizar tareas concretas que les permitan desarrollar competencias que sabes valiosas para ellos.

▪

Al final, el aprendizaje más potente no es el que se produce a enfrentarse a los contenidos ni a los retos. Son las personas, las dinámicas relacionales, las estrategias que cada cual desarrolla y las habilidades que pone en juego lo que hace que el aprendizaje se produzca.

▪

¿Qué quiero decirte con esto? Que el docente, como líder del proyecto, es quien dibuja la historia en función de algunos elementos que deben guiar su trabajo:

Sus intereses curriculares

Los intereses de los alumnos en la aventura

Las necesidades que detecta

El desarrollo de las habilidades que pretende en sus alumnos

Un proyecto es una aventura en la que el alumno se sumerge para vivir el aprendizaje. Como todas las buenas narraciones, hay dos elementos que la colocan en la clave del éxito.

Cuando nos enfrentamos a una buena historia, aceptamos las claves que nos ofrece, el escenario que dibuja y el tema sobre el que gira la historia. Pero tras hacerlo encontramos que lo que nos hace aprender de ella es un gran descubrimiento: la historia habla de nosotros mismos. Nuestras pasiones, ideas, emociones, deseos, etc.[22]

Al entrar en la aventura descubrimos que podemos vivir nuestra vida en la piel del héroe que la protagoniza.

Cualquier historia –de aprendizaje– narra una aventura en la que nuestros alumnos investigan, prototipan, idean, comprometen, etc. Debajo de todo este trabajo descubren que esto solo es posible porque el aprendizaje se produce en relación con los otros. Todas las historias hablan de relaciones de amistad, celos, competencia, colaboración, etc.

En nuestro caso, las aulas están repletas de relaciones que dibujan parecidas emociones entre nuestros alumnos y compañeros y compañeras.

Los proyectos nos ayudan a descubrir que el aprendizaje exige desarrollar habilidades de relación con los otros y miradas apreciativas frente a la tarea conjunta. En definitiva, un ejercicio de situarse en un escenario en el que los alumnos y docentes no están solos, pero viajan hacía un objetivo común.

El docente que lidera el proyecto lo sabe y obra en consecuencia. Los objetivos educativos que sabe valiosos para sus alumnos solo podrán ser conseguidos si es capaz de provocar escenarios en los que distintos sucesos –detonantes– se expongan ante ellos obligándoles a mirarse a sí mismos y mirar a los otros en relación con el tema que se trata. Esta es la gran clave de la construcción de la aventura de aprender por proyectos.

---

[22] **McKee, R. (1999): Story. Substance, Structure, Style and the Principles of Screenwriting, N.Y., Methuen Film.**

## Minuto 12.

## Y, con esto, ¿qué hacemos? La acción final

Una característica que identifica el ABP es que la aventura culmina en una acción final. Esta puede ser un producto físico –la construcción de un instrumento, la organización de un espacio urbano, la elaboración de un entorno virtual–; o una acción colectiva –una acción solidaria, una fiesta, un evento, etc.–. En todos los casos, el proyecto termina en una acción que resume todo lo aprendido y demuestra su utilidad poniéndolo en práctica.

Esta utilidad es, precisamente la razón que justifica llevarla a cabo. El aprendizaje busca dirigir la mirada hacia una realidad concreta y empoderar al aprendiz para ejercer acciones congruentes con ella.

▪

De nada nos sirve aprender para comprender una realidad si ese aprendizaje no es práctico y liberador. El aprendizaje solo tiene interés en la medida que nos dota de libertad para decidir sobre nosotros mismos y lo que nos rodea.

▪

Una visión estrecha del ABP invita a diseñar esta acción final al comienzo del proyecto. En este caso, se describen los resultados esperados a los alumnos y se les desafía con la esperanza de que sean capaces de realizarlos. Es una forma de plantear un proyecto, pero no la única. Sin embargo, es una fórmula muy aconsejable en los primeros proyectos que decidas emprender ya que te permitirá definir de forma bastante precisa lo que sucederá en tu aula y lo que realizarán tus alumnos.

Los proyectos más interesantes que he vivido no tenían planteado –al inicio– cuál iba a ser el resultado final. La aventura se desenvolvía libre fruto de los intereses de alumnado y docentes. Los detonantes que se diseñaban respondían a objetivos educativos por parte de los profesores y también a los caminos que trazaban los propios alumnos.

Los proyectos –como la aventura en la que se sumergen los alumnos– invitan a recorrer caminos emocionantes. La vuelta a la realidad carga la mochila del aprendizaje gracias a los procesos de investigación, los retos compartidos o las respuestas que se han ido elaborando a cada sorpresa encontrada en el camino. Este aprendizaje debe volver a la realidad en forma de una acción o un producto que lleve a la realidad la conclusión de todo lo aprendido.

Así entendido, es difícil diseñar de forma cerrada el producto final al inicio de la aventura. Es tarea tuya –como líder del proyectoque acotes plazos y hagas ver la necesidad de “hacer algo” con todo lo aprendido.

Cuando pedimos a los alumnos que lleven a la realidad todo lo que están investigando es normal que los sentimientos de euforia por la confianza que depositas en ellos, se mezclen con el vértigo y la inseguridad. Es una interesante tarea que debes gestionar. Debes ayudar a concretar las propuestas de tus alumnos, pero a la vez hacerles ver que apuestas decididamente por su capacidad para llevarlas a cabo.

A lo largo del proyecto, los alumnos se han visto forzados a investigar, decidir, relacionarse, cooperar, emprender, construir, prototipar, etc. Todas estas tareas eran la verdadera finalidad que te proponías para ellos. Con ellas han aumentado sus capacidades. Desarrollando habilidades interesantes que les hacen progresivamente más autónomos. También han construido un pensamiento crítico en relación a contenidos que en un principio parecían ajenos a sus vidas, pero que –fruto del proyecto– han podido identificar como algo cercano y presentes en sus vidas.

En algún momento del proyecto reciben una propuesta provocadora por tu parte: “hemos aprendido mucho; pero, ¿qué queremos hacer con ello?”.

En algunos casos la necesidad de producir una acción final viene definida desde el inicio del proyecto. Es el caso de aquellos proyectos que plantean un reto o problema a resolver. En otras ocasiones la propia narrativa del proyecto lleva a que surja la necesidad de actuar, construir o intervenir como grupo e individualmente. La provocación puede provenir de tus labios como docente líder del proyecto invitando a los alumnos a que hagan “algo” como respuesta a todo lo aprendido. En otras puede ser un agente externo el que obligue a que esto suceda: el equipo directivo, los plazos que determina el calendario, el requerimiento de una asociación del barrio, las familias de los alumnos, el ayuntamiento, etc.

Es una buena idea diseñar con cuidado este momento. Al igual que el detonante fue el inicio del proyecto, este puede ser el provocador que haga que los alumnos lleven a la práctica todo lo aprendido. Esto no es tarea menor.

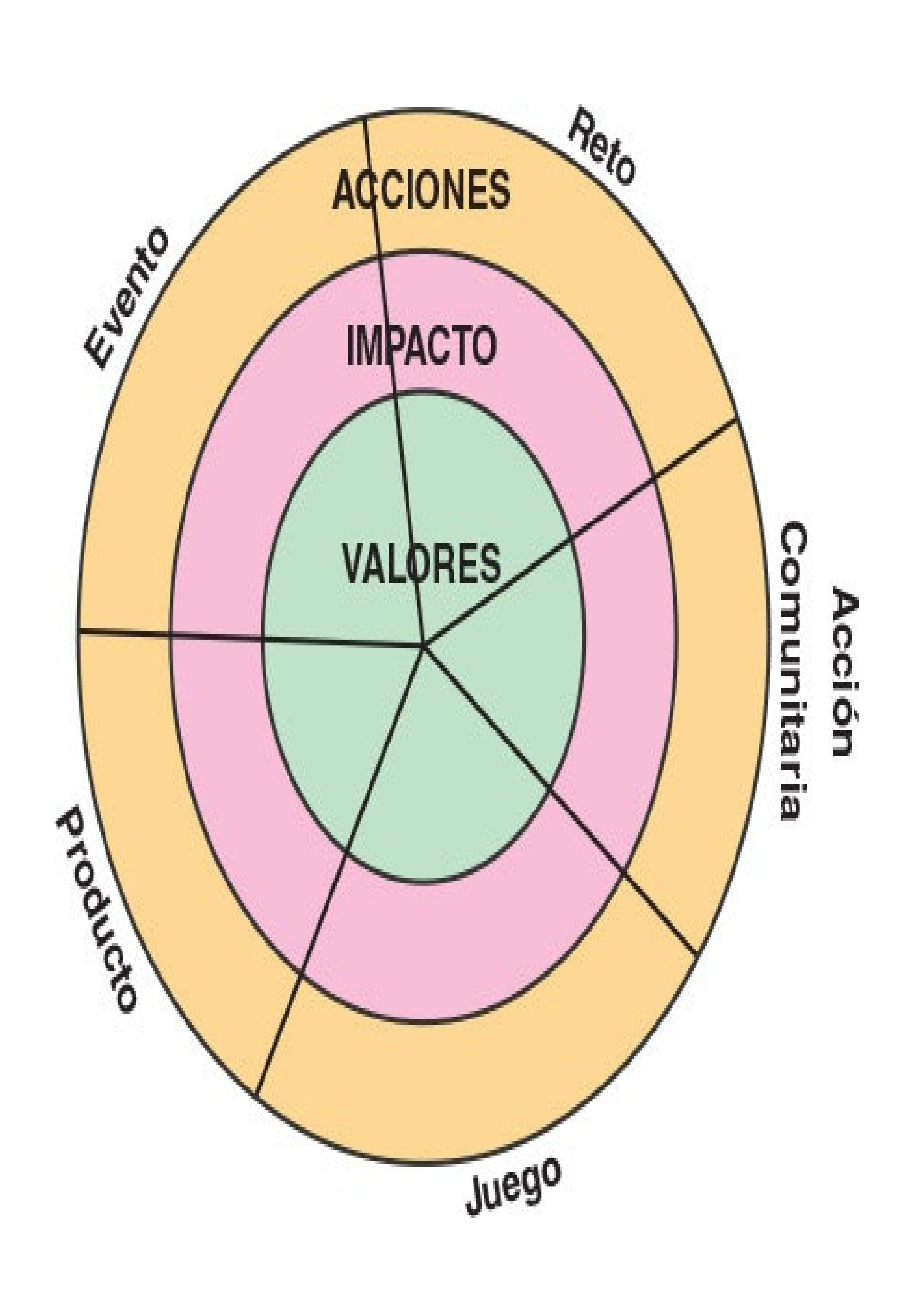
La experiencia en este momento dice que deben prever un tiempo importante para su realización –esto puede llevar en torno a una tercera parte del tiempo total del proyecto–. También debes tener en cuenta que las propuestas que realicen los alumnos, o bien las que se expusieron al inicio del proyecto, pueden sufrir variaciones. Esto es previsible y deseable.

Me gusta pensar que la acción final es producto del compromiso de los alumnos con su aprendizaje. Eso quiere decir que deben ser ellos quienes resuelvan de forma creativa el reto, la aventura o el problema que se les plantee. Pero que una vez hecho esto, los docentes tenemos mucho margen para enriquecer la propuesta.

Una buena idea para definir la acción final será pensar en ella como una “diana” en la que puedes identificar tres anillos concéntricos: las acciones, el impacto y los valores.

Una acción final puede ser un producto físico o bien la resolución de un reto, el diseño de un evento, etc. Lo normal es que sea una combinación de varios. Es enriquecedor obligarnos a pensar en el impacto que queremos que tenga este producto final en la comunidad que habitamos. En los talleres sobre ABP que realizamos, es habitual escuchar interesantes propuestas que describen productos finales creativos y que son consecuencia de todo lo investigado a lo largo del proyecto. También es singularmente habitual que los mismos queden encerrados en el propio centro o el aula que ha desarrollado el proyecto.

Esto es posible, pero también lo es imaginar que el impacto que puede tener la acción final que realizan tus alumnos, fruto de su proyecto, puede sobrepasar los muros del aula y el centro. Es posible que la comunidad en su conjunto sea objeto de la intervención con que culmina el proyecto y que –junto al resto de escolares y docentes del centro– es posible que las familias, el barrio o las comunidades cercanas puedan ser objeto de la acción final.


ACCIONES
IMPACTO
VALORES
Reto
Evento
Acción Comunitaria
Producto
Juego

En este caso, la rentabilidad de la acción se multiplica y también la percepción que tendrán tus alumnos en relación a sus propias capacidades para aprender y actuar en consecuencia.

En definitiva, se trata de demostrar a tus alumnos que lo que aprenden tiene consecuencias concretas en el entorno que habitan y que sumergirse en un proyecto de aprendizaje les empodera para actuar en su contexto cercano.

De la misma forma sucede con los valores que subyacen a la acción final. Posiblemente la acción comprometida de tus alumnos con el proyecto que han vivido sea respuesta a unos valores que defendemos fervientemente como educadores. Esto acerca a los alumnos a la capacidad de ejercer acciones comprometidas con la comunidad. Pero de esto nos ocupamos en el minuto siguiente.

## Minuto 13.

## La acción final es la vuelta a la realidad, pero comprometida con ella

*Solo haciendo cosas reales, sus consecuencias son reales.*

LORIS MALAGUZZI

La cita que encabeza este minuto trece es muy conocida. Fue una gran frase de Malaguzzi. Me gusta pensarla junto a otra que también es muy conocida de Freire: “La educación no cambiará el mundo, lo hará de las personas que lo conseguirán”. Juntas marcan una dirección imposible de evitar en la educación si la comprometes con tus sueños.

Aprendemos para cumplir nuestros sueños. Sobre esto no cabe duda y a ello he dedicado espacios y esfuerzos[23]. Trabajar por proyectos solo tiene sentido si quieres comprometer tu práctica docente con una idea: hacer de este un mundo habitable y justo. Cualquier otro enfoque de proyectos no me interesa.

Sé que hay gentes que defienden el enfoque de proyectos como la herramienta que permitirá dominar las competencias necesarias para competir en mejores condiciones en el mundo del consumo y la desigualdad. No es mi caso.

Educar es un acto de compromiso con el planeta y con las personas que lo habitan. Cualquier otro enfoque me desinteresa. Cuando emprendemos un proyecto nos planteamos los contenidos curriculares que son referentes en

nuestro nivel educativo. Esto es algo lógico y deseable. Conformarnos con ello es obsceno.

La educación debe servir a la toma de conciencia crítica de quienes aprenden –y enseñan– para construir un mundo habitable. Un mundo que invite a reflexionar sobre la desigualdad en términos de acceso a los bienes básicos, a las distintas identidades –de género, creencia, procedencia, etc.– y también al acceso a la toma de decisiones en relación con aspectos cercanos –por ejemplo, el barrio, la comunidad, la familia–; y también a las de mayor calado –relativas a la región o el propio planeta–.

Los proyectos que me interesan se dirigen a la realización de acciones finales y/o productos que comprometen a los grupos de aprendices con la realidad que habitan. Buscan mejorarla y diseñan ideas fantásticas a las que dedican esfuerzos e ilusión. Para ellos han aprendido decenas de contenidos que ahora ven útiles para comprometer su acción en un fin emocionante.

Las acciones finales de proyectos como los que describo están marcados, desde su comienzo, por una sensibilidad especial en el equipo docente. La preocupación de los docentes que lideran el proyecto giran sobre temas de desarrollo humano, sostenibilidad medioambiental, democracia y participación, inclusión y derechos humanos, justicia social, etc.

Estos motores que están en la base del nacimiento del proyecto, se hacen operativos en un grupo concreto a través del desarrollo de competencias y habilidades concretas que permitirán a su alumnado el desarrollo del pensamiento crítico y ejecutivo.

Los contenidos curriculares de cada etapa se convierten así en valiosos instrumentos para el desarrollo de estas competencias. Es normal que al finalizar

el proyecto se pueda reconocer de forma clara la sensibilidad que estuvo presente en todo el proceso y que la acción final se comprometa con ellos. Si es así, un proyecto suele terminar con acciones concretas y comprometidas con la comunidad. En su desarrollo se han tratado contenidos curriculares que han servido para ofrecer una acción comunitaria de servicio.

Aunque volveremos sobre ello, esta realidad que vivimos –tras 2020– está dotada de una necesidad cierta: la educación debe comprometerse con construir un mundo habitable y de dimensiones humanas.

Las acciones finales de los proyectos se enriquecen exponencialmente si obligan al alumnado a comprometerse con el mundo que les rodea y su habitar en él. Esto tiene consecuencias prácticas en el final del proyecto: invitar al alumnado a que tras la comprensión de la realidad que han investigado, intervengan directamente en ella mejorándola.

Desde esta óptica, el ABP se convierte en una herramienta poderosa que facilita el aprendizaje de contenidos curriculares y el compromiso comunitario.

Ambos elementos están en la base del Aprendizaje y Servicio (ApS) tal como nos gusta entenderlo en el marco de la educación para la justicia social.

---

**[23] Labine.org es una asociación que creamos con esta idea: aprender es luchar por cumplir tus sueños. A ello dedicamos los esfuerzos en cuantas iniciativas educativas innovadoras nos asaltan.**

## **Minuto 14.**

## **Volvamos sobre la rutina de la evaluación**

Hace bastantes años que sostengo que evaluar no es calificar. Esta última es tan solo un acto de etiquetado. Pero, sin embargo, es a la rutina a la que se dedican mayoritariamente los modelos educativos tradicionales, y la que es objeto de fiscalización por parte de las autoridades administrativas.

En el ABP es necesario defender un modelo de evaluación que esté al servicio del aprendizaje. Esto quiere decir que:

Debe estar en todos y cada uno de los momentos del desarrollo del proyecto.

Debe obligar a alumnado, docentes y comunidad escolar en su conjunto, a reflexionar sobre todo lo que se va aprendiendo minuto a minuto.

Esta reflexión debe ser prueba del pensamiento crítico que se desarrolla a lo largo del aprendizaje y, también, el origen de decisiones de acción concretas.

Para conseguirlo es necesario que nos centremos en la rutina que provoca más que en los instrumentos que se utilicen. ¿Cómo puedes enriquecer los instrumentos de evaluación que ya empleas para que cumplan una rutina más rica? Esta es una gran pregunta que cambiará radicalmente la forma de entender la evaluación en tu proyecto.

Una buena idea es la utilización de portafolios de aprendizaje a lo largo del proyecto, de forma que los alumnos se vean en la obligación de re-pensar sobre

todo lo que van aprendiendo día a día, y tengan que expresarlo de forma clara en un documento que invite al diálogo entre docentes y alumnos, alumnado entre sí e, incluso, con otros miembros de la comunidad o el centro educativo.

Para asegurar que la evaluación –en tanto que reflexión– se convierte en un eje del proyecto, debemos atender a tres aspectos: la rutina diaria, la rutina de fin de clase y la calificación.

**Rutina diaria**

Cada día los alumnos deben tener un espacio para la reflexión. Al final de cada día es necesario que tengan oportunidad de identificar qué han aprendido ese día. Una buena idea es elaborar un guion de trabajo para esta rutina que les permita hacerlo en poco más de 15 minutos, en el caso de los mayores, o terminar con una asamblea de evaluación con los más pequeños. En ambos casos las reflexiones expresadas por los alumnos constituirán una parte importante de la documentación de su aprendizaje en la elaboración del portafolios del proyecto.

**Rutina de fin de fase**

El proyecto se estructura en distintas fases. Cada una de ella se orienta a partes importantes del mismo en términos de recorrido de los alumnos a través de la aventura de aprender. Cada una de ellas supone un espacio de trabajo –normalmente grupal– en el que los alumnos han debido investigar, producir, gestionar su propio proceso de trabajo grupal, etc. Es interesante ofrecer una rutina de trabajo al finalizar esta fase, es decir, el minuto 14. Así los grupos de alumnos pueden exponer su trabajo al resto de alumnos y tú también –como docente– puedes reflexionar sobre aquellos elementos que han facilitado o dificultado su aprendizaje.

## La calificación

El proyecto supone el tratamiento didáctico de decenas de contenidos que deben ser tenidos en cuenta de cara a la calificación de los alumnos. Esto es algo importante para los docentes que lideran el proyecto y también debe ser tenido en cuenta. La documentación del proyecto en el portafolios de aprendizaje, junto a la dinámica de cada alumno en las rutinas descritas ofrece un interesante elemento de evaluación de cara a acreditar el aprendizaje de los alumnos en relación con los contenidos curriculares que se tratan en el proyecto.

## Minuto 15.

## Arquitecturas para narrar el aprendizaje

*Las historias nos aprovisionan para la vida.*

KENNTH BURKE

Aprendemos gracias a las historias. Poco después de describir algunas claves que me habían guiado en el desarrollo de proyectos educativos vi que era necesario poner el acento en aquello que distingue los modelos instruccionales basado en proyectos. La clave es la capacidad que estos modelos tienen para crear historias de aprendizaje.

Aprender es una aventura. Quienes diseñan la enseñanza pensando solo en resultados cuantificables y asépticos, pierden lo más interesante de su trabajo. Sin embargo, es frecuente encontrarlos poblando reuniones de profesores, pasillos de escuelas y aulas en todo el mundo.

La enseñanza surge en la hoguera de las primeras personas que habitaron el cuaternario. En ella se narraban historias que les aprovisionaban para la vida: cazar, reproducirse, evitar los peligros, curar las enfermedades o iniciar una familia.

Las historias son la fuente del aprendizaje auténtico. Sin embargo, la educación se ha alejado de ellas progresivamente. Son los únicos.

En nuestro siglo sabemos que los relatos son aquello que nos encadena al aprendizaje. Tanto es así que los agentes dominantes en el progreso social lo utilizan de forma indiscriminada. Las empresas venden “experiencias de usuario” y no productos. Los políticos describen sus acciones en forma de “relatos” y no logros, etc.

La narración es la estructura por la que nuestro cerebro aprende a emprender acciones sobre la realidad que habita. También la que dota de significado gran parte de lo que pone delante de sus ojos. Es curioso que la educación sea uno de los sectores que menos tiempo han dedicado a desentrañar las claves de cómo diseñar una aventura educativa.

Un buen proyecto educativo debe sumergir a los aprendices en una aventura de aprendizaje. Para ello, es necesario que los docentes diseñen cuidadosamente esta narración atendiendo a todo lo que sabemos en torno a su lógica estructural y emocional.

La aventura de aprender debe invitar a los alumnos a iniciar una historia que les haga compartir, cooperar, investigar, comprender y producir. Para ello el proyecto educativo debe ajustarse a determinadas leyes que los guionistas de series de cine y televisión conocen muy bien. También las agencias publicitarias y los think-tank políticos.

El aprendizaje basado en proyectos debe reunir estas características si quiere diferenciarse radicalmente de modelos basados en simples actividades interdisciplinares. Los docentes no son los que determinan todas y cada una de las actividades de aprendizaje a realizar por los alumnos. Su tarea fundamental es ser capaces de diseñar cuidadosamente una buena narrativa que permita a sus alumnos vivir la aventura del aprendizaje.

Es posible compartir una estrategia didáctica que nos permita diseñar nuestras clases buscando crear experiencias de aprendizaje auténticas. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) puede ser el marco que las construya, para que esto suceda es necesario que se conviertan en emocionantes historias a las que docentes, alumnos, familias y comunidad desean sumarse: somos depredadores de historias. De interesantes historias que narran el aprendizaje.

Joseph Campbell describió una estructura en cientos de historias que nos emocionan. Pero no fue el único; Aristóteles lo hizo al describir los tres actos de cualquier obra dramática y en la actualidad decenas de teóricos de la narrativa audiovisual han formulado diversos modelos.

Aprendemos gracias a las historias y son ellas las que nos interrogan haciendo que lo que vemos se incorpore como algo relevante en nuestras vidas. Debemos conocer y utilizar las claves de la narrativa para diseñar nuestras clases.



RECONOCIMIENTO
REDISTRIBUCIÓN
Justicia SOCIAL
PARTICIPACIÓN
Aprendizaje y Servicio
Tomar conciencia crítica
Compromiso con la realidad
Construir un mundo justo
PUBLICAR y COMPARTIR nuestro proyecto
EVALUAR no es CALIFICAR
EVALUAR es REFLEXIONAR
CALIFICAR es ETIQUETAR

*Rocío Copete @r_copete*

El inicio de un buen proyecto debe interpelar al alumno haciendo que su realidad sea cuestionada. Un reto o un suceso puede suponer un excelente detonante que le invite a emprender la aventura.

Una aventura que deberá recorrer en grupo y en la que investigará, propondrá soluciones, y hallará preguntas y respuestas.

Una aventura que terminará con el regreso del "héroe" a la realidad para realizar una acción final que dará respuesta a todo lo vivido. Y que hará que nada de lo aprendido se esconda en el olvido: experiencias de aprendizaje auténticas.

# Parte 3

# LOS COMPAÑEROS

## de la aventura del aprendizaje

▪

## Los compañeros de la aventura del aprendizaje

Es frecuente que en cursos y talleres sobre ABP puedas escuchar que este enfoque didáctico responde mejor a algún tipo específico de enseñanza que a otro. A lo largo de los años he podido oír cómo docentes de educación infantil aseguraban que esta era una estrategia apropiada para enseñanzas medias o superiores, a los docentes de enseñanzas medias decir que el ABP es posible solo en educación infantil y a los de formación profesional que no era una metodología apropiada para ellos. ¿Por qué sucede esto?

Diseñar tus clases en el marco del ABP implica un cambio de mentalidad importante, es lógico que haya muchos docentes que dudan de las posibilidades que ofrece en su ámbito educativo.

▪

Asumir el ABP como enfoque capaz de cambiar tu escuela es un cambio de mentalidad importante que exige tiempo y en el que todos y todas deben estar implicados –docentes, administradores, familias, alumnado, comunidad–. Los cambios de mentalidad son lentos en términos históricos. Mucho más que los cambios legislativos o ideológicos. Entornos persuadidos de que la estrategia que ofrece el ABP puede cambiar las escuelas si atendemos a las características que he descrito antes en el “manifiesto educativo”.

▪

Como hemos visto al principio de este pequeño libro, las nuevas necesidades del aprendizaje en el siglo XXI invitan a pensar que los viejos modelos didácticos no son adecuados.

Esto está siendo especialmente visible a partir de 2019 en que, provocado por la extensión de la pandemia COVID19, es urgente reinventar los procesos educativos para permitir habitar entornos cada vez más híbridos e inestables. Esto no puede hacerse apoyando exclusivamente la enseñanza en el desarrollo de tecnologías de la comunicación.

Es necesario un cambio de mentalidad que asuma que lo más interesante que podemos hacer por nuestros alumnos es dotarles de competencias útiles para aprender a aprender en este nuevo escenario vital.

La aparición de entornos híbridos de trabajo, aprendizaje y relaciones exige el desarrollo de enfoques metodológicos basados en el desarrollo de competencias que permitan a los aprendices analizar críticamente la realidad compleja que habitan y decidir acciones comprometidas con esa mirada.

Ahora es un buen momento para que regreses a una relectura rápida de los elementos tratados en el “manifiesto educativo” que te presentaba al inicio. Sin duda son algunos de los ejes que describen el cambio de mentalidad que necesitamos en educación.

El cambio educativo no es la mera introducción de tecnologías que perpetúan modelos obsoletos de enseñanza. El cambio exige la revisión de todos aquellos elementos que protagonizaron la enseñanza tradicional y ahora deben ser revisados.

**Una vida de Proyectos**

A lo largo de más de tres décadas de profesión docente he tenido ocasión para trabajar en muchos ámbitos educativos. Puedo asegurarte que el enfoque de Proyectos ha sido la estrategia que mejores resultados ha ofrecido en todos ellos.

En la educación de personas adultas siempre existió un esfuerzo por romper la división entre educación formal y no formal. Sin duda influida por el pensamiento freiriano, ya en los años ochenta del pasado siglo, el famoso Libro Blanco de la educación de adultos reunió debate en torno a qué y cómo enseñar en este ámbito y las estrategias centradas en el compromiso comunitario, la utilidad de la enseñanza para la realidad concreta de los adultos que aprenden y el desarrollo de proyectos comprometidos con las necesidades detectadas.

En aquella época el diseño didáctico utilizaba los contenidos curriculares como herramientas para el empoderamiento de los aprendices. Esto solo es posible desde el marco de enfoques basados en proyectos.

Mucho más claro se demostró en ámbitos de exclusión.

Los años setenta en España estuvieron protagonizados por una fuerte apuesta por el modelo de modificación de conducta con relación a la intervención en ámbitos de exclusión social. Los resultados que ofrecía este modelo pronto se descubrieron prácticamente inútiles.

Fueron los modelos socio-comunitarios, defensores de la inclusión, los que

demostraron ser más eficaces en el trabajo socioeducativo con personas excluidas, reclusos, enfermos mentales, etc. Hacerlo suponía una gran revolución en los modelos educativos. Debíamos pasar de implementar “tratamientos curativos” a generar “entornos educativos abiertos e inclusivos”. Esto solo era posible gracias al desarrollo de proyectos que conectaran los contenidos del currículo con las necesidades concretas de quienes aprendían.

Hoy se sigue por esta línea en todos aquellos programas que pretenden un mínimo de éxito en su trabajo.

En el trabajo con educación infantil, primaria y secundaria la batalla se mantiene hoy en día. En los años sesenta del siglo pasado emerge con fuerza en España la idea de que la educación infantil puede ser una excelente herramienta para hacer efectiva la igualdad de oportunidades.

Mirar al alumnado de educación infantil como sujeto propio de su desarrollo comienza a invitar a sus docentes a explorar lecturas y experiencias como las de Reggio Emilia y similares. Movimientos de renovación pedagógica buscan el cambio en sus prácticas y las aulas comienzan a indagar estrategias más interesantes que las tradicionales. Desde el juego libre, el cesto de los tesoros o los rincones de actividades o los talleres malaguzzianos, asistimos a una gran revolución pedagógica que desemboca –de forma natural– en la extensión del enfoque de proyectos, como eje que vertebra la didáctica de las escuelas de la educación infantil.

Los resultados hoy son visibles.

Hace bastantes años que en educación primaria y secundaria se reclama también un cambio radical en las enseñanzas. Los docentes manifiestan su incomodidad con modelos educativos que no responden a las necesidades de sus alumnos.

Pero también se sienten encadenados a sus currículos y los procesos de rendición de cuentas a que son sometidos. Denuncian que estos solo se centran en el desarrollo de un currículo reproductivo y alejado de las necesidades reales de sus alumnos.

Tienen razón.

Las administraciones deben hacer una apuesta decidida por la actualización de los currículos de estos ámbitos educativos. Pero también es necesario que los docentes aprovechen la oportunidad que supone la introducción, en el discurso evaluador, de las competencias clave como finalidad última de la educación en estos niveles.

Este doble movimiento –revisión de los currículos por parte de las administraciones y cambio de mentalidad en los propios docentespuede ser capaz de cambiar la enseñanza y adaptarla a las necesidades de nuestro siglo. Esto lo han comprobado decenas de escuelas que han apostado por la revisión de los elementos clave en sus diseños didácticos. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha sido –en todas ellas– el marco que ha permitido el cambio.

A lo largo de los últimos años he estado muy cerca de la formación profesional. Este ámbito educativo se ha centrado tradicionalmente en modelos tecnicistas en los que la adquisición de una competencia profesional podía ser desarrollada de forma estable en el tiempo y alejada del marco profesional.

Sin embargo, la realidad actual demuestra que las competencias más interesantes que nuestros profesionales deben adquirir son la capacidad de reciclarse, adaptarse a un entorno laboral, emprender creativamente proyectos profesionales nuevos y adaptados a una realidad que saben analizar. Cambiante e híbrida. Los centros de formación profesional han debido virar hacia la realidad de los

ámbitos para los que educan. La relación estable con centros de trabajo y el desarrollo de enseñanzas en contextos reales son los únicos que parecen garantizar la excelencia en los aprendizajes que pretenden.

- 

La sociedad del siglo XXI debe educar aprendices para el siglo XXI. Comprometerse, actuar, socializarse y desarrollar competencias que permitan habitar el mundo actual con las urgencias de la educación.

La transmisión de contenidos es solo una de las dimensiones de la educación: la más añeja. La urgencia educativa es empoderar a nuestros alumnos en una realidad híbrida, cambiante y que exige compromiso.

- 

**Juntos mejor que en solitario**

Muchas voces asocian el ABP y el desarrollo tecnológico. De ello hablaremos en el siguiente capítulo. Pero debo avanzar mi convicción: es un gran error.

A lo largo de años desarrollando proyectos puedo asegurarte que algunos han tenido una gran presencia de la tecnología y otros escasa. Pero todos ellos tienen un denominador común: comprometer a los alumnos con la realidad que habitan. El ABP debe servir para mejorar la comprensión profunda de la realidad que los alumnos viven a diario, analizarla críticamente y actuar decididamente sobre ella.

Sin duda alguna, se trata de una realidad híbrida en la que la presencia de la tecnología es cada vez mayor. Sin embargo, no todos tienen el mismo acceso a la conectividad, a las redes sociales y los recursos técnicos. La realidad híbrida está produciendo un aumento considerable de la desigualdad. Es esta –la desigualdad, la injusticia social, la pobreza y la discriminación– la que es constante en todas las escuelas del planeta.

▪

El ABP debe comprometerse con la justicia social. Esta es la finalidad más inmediata de la educación. Identificar la tecnología con la red yerra en el interés que esta tiene para muchos de los que nos comprometemos con este enfoque estratégico de la enseñanza.

▪

Hace más de una década he tenido ocasión de compartir proyectos educativos con centros muy dispares, pero en los que el denominador común era su apuesta

decidida con esta finalidad de la educación. A ello me ha llevado viajar a compartir con realidades ajenas –como Marruecos, India, etc.– o muy cercanas –como el barrio de la Palmilla malagueño, el barrio de Vallecas en Madrid, etc.–[24].



UNA VIDA DE PROYECTOS (ABP)
CONTINUARÁ...
PANDEMIAS
BRECHA TECNOLÓGICA
POBREZA
ECONOMÍA
Igualdad
Compromiso
FINES de la EDUCACIÓN
Justicia Social
Participación
(antes y después de 2020)
EDUCAR en un MUNDO en CRISIS
JUNTOS MEJOR que en solitario

*Rocío Copete @r_copete*

Algo que hemos aprendido de todas estas experiencias es que podemos trabajar en red, sumando fuerzas, si asumimos que la justicia social es la finalidad común que nos mueve en educación, y el enfoque de proyectos es la estrategia más adecuada para hacerlo. También, que las entidades que se suman a esta actividad deben exceder con mucho la de los centros docentes.

Es necesario apostar por la constitución de entidades más flexibles –como el Laboratorio de Innovación Educativa (LABINE.org) o la colaboración con la Cátedra UNESCO de la Educación para la Justicia Social–. Entre todas ellas he apostado, decidido, por la creación del grupo "Hermanadas por la Educación para la Justicia Social" que lleva desarrollando proyectos hace años en distintos centros educativos y entornos[25].

▪

El ABP que me interesa tiene una finalidad comprometida con la Justicia Social. El enfoque del ABP permite el trabajo conjunto de distintas entidades, escuelas y personas comprometidas con esta manera de entender la educación.

▪

---

**[24] Un ejemplo puede verse en https://www.cinetecamadrid.com/programacion/dentro-del-pendulo. Este documental relata el proyecto "El péndulo de Ifloulou" https://www.juanjovergara.com/pendulo También interesante puede ser consultar el proyecto "Estancia en India"**

**https://estanciasformativas.wixsite.com/india**

**[25] Ver http://www.escuelasxjusticiasocial.org, www.catedraeducacionjusticiasocial.orgwww.catedraeducacionjusticiasocial. labine.org**

## El ABP y la nueva educación. Pandemias, tecnología y proyectos

A lo largo de este pequeño libro hemos estado haciendo referencia a las necesidades de la educación que aparecen a partir de 2020. Año en que la pandemia COVID19 ha invitado a decenas de docentes a reinventar sus clases para hacerlas posibles en una situación difícil en la que los contactos entre alumnado, docentes y comunidad se ven profundamente mermados.

En un primer momento, la respuesta fue apoyarnos en la tecnología como la tabla de salvación que permitía seguir en contacto con el alumnado. Esto ha producido una gran cantidad de trabajo por parte de los docentes, los alumnos y las familias.

Decenas de plataformas tecnológicas han volcado sus recursos en construir plataformas que permitieran la continuación de las clases. De esta forma 2020 se ha estabilizado como un punto de inflexión en la educación, hasta el punto que muchos hablan de “la nueva educación”, la “educación que nos viene”, etc.

Desde mi punto de vista podemos describir algunos elementos sobre los que construir una nueva educación a partir de 2020.

**El entorno que habitamos es híbrido: el aprendizaje también**

Es un gran error pensar que la enseñanza, el trabajo o las relaciones personales pueden quedar relegadas a la red. También lo es pensar que estas son ajenas a la realidad que vivimos.

Habitamos un entorno híbrido en el que la tecnología y la conectividad se ha integrado –en distinta manera– en nuestras vidas. No se trata de desarrollar competencias digitales docentes y discentes. Lo que se trata es de desarrollar competencias para habitar un mundo híbrido y cambiante.

## La conectividad y la tecnología son un elemento de exclusión

Pensar que la tecnología está reduciendo la brecha que separa a las personas y los países es simplemente una ingenuidad.

Como hemos visto, el acceso a la tecnología y la conectividad es profundamente desigual entre las personas y territorios del planeta. La solución a los envites de la pandemia vivida en 2019-21 no tienen como solución construir plataformas de enseñanza online. Esto solo es accesible a una parte del planeta.

**Los fines de la educación siguen intactos**

No se trata de producir recursos tecnológicos para estabilizar modelos educativos que sabemos desfasados y que no responden a las necesidades educativas de nuestro siglo. Esto es lo que ha sucedido en muchos casos entre los meses de marzo y junio de 2020. Las tareas escolares, la unidireccionalidad en la relación educativa, la falta de cooperación en el aprendizaje, la evaluación centrada en la rendición de cuentas, etc., han sido algunas constantes que hemos podido vivir, en las escuelas de la pandemia.

Una vez terminada la urgencia inicial y reconocida la realidad que describe 2020 como un punto de inflexión en la enseñanza, es necesario repensar la misma en los términos que nos comprometen como forma de vida.

La igualdad, la justicia social, la inclusión, la participación efectiva en la toma de decisiones, el compromiso con los otros y la comunidad son los fines de la educación, antes y después de 2020.

Vivimos un mundo profundamente desigual en el que el lugar de nacimiento de cada persona determina de manera inconcebible su presente y su futuro. También lo hacen las diferencias de género, creencias, identidad, etc. Este mundo no ha mejorado –en las últimas décadas– en los niveles de igualdad y justicia social. Más bien las diferencias han aumentado.

Además, nos reconocemos en un entorno híbrido en el que comprender la realidad y actuar sobre ella se convierte –cada día– en algo más difícil. Es urgente que los escolares adquieran competencias para habitar este mundo y comprometerse con él de forma solidaria y pro-activa.

La enseñanza debe cambiar. Los modelos reproductivos del pasado no trabajan a favor de una educación que –si has llegado hasta aquí en este libro– compartes. Creo que el enfoque de proyectos puede ser un marco para un cambio de mentalidad en educación, necesario desde hace años, y desde 2020 mucho más.

**Educar en un mundo en crisis**

Al término de la redacción de este pequeño trabajo se cumple poco más de un año en el que las mascarillas eran una excentricidad asiática. En marzo de 2020 España, y el mundo, se confina en sus viviendas y las escuelas cierran sus puertas ante la amenaza –absolutamente justificada– de una pandemia global que atacaba especialmente la península itálica y la ibérica.

No es objeto de este humilde trabajo educativo analizar los modelos de respuesta por países y comunidades. Pero sí hacerlo –de forma enérgica– en relación a las consecuencias que ha tenido en la forma de educar.

Fuera temprano o tardía, la respuesta a la amenaza sanitaria no pudo evitar el cierre de las escuelas. La solución no podía más que intentar organizar la continuidad de la actividad educativa por medio de la tecnología. No creo que a nadie se le escapara la terrible desigualdad que esto podía producir entre territorios, barrios e incluso familias. Sin embargo, parecía la única solución posible en un mundo en crisis.

Con lo vivido estos últimos meses para enfrentar el problema, podemos decir que la solución adoptada de forma urgente no puede estabilizarse. En los últimos tiempos escucho frecuentemente la frase “nada será igual tras la pandemia”. En esos tiempos redactaba un pequeño artículo[26] en el que invitaba a que una nueva realidad socio-relacional, provoque un cambio radical en las formas de aprender y enseñar. Es urgente que comprendamos que las escuelas son las encargadas de orquestar un paisaje de aprendizaje centrado en las necesidades reales de los ciudadanos de nuestra realidad. Una realidad que se ha mostrado especialmente cruel con las personas más vulnerables: mayores, enfermos, personas y territorios empobrecidos, etc.

La realidad que habitamos no es otra que la que hemos construido. Los problemas medioambientales, de injusticia y desigualdad siguen intactos. La pandemia COVID-19 solo ha funcionado como una lupa de aumento que invita a enfrentar un nuevo modelo de desarrollo o estabilizar la crisis planetaria que ya sabíamos que existía antes de la propagación del virus.

La educación que necesitamos a partir de la segunda década del siglo veintiuno debe regresar a la mirada humana y de equidad. Una educación ética que construya personas con la capacidad de pensar críticamente sobre la realidad que habitan y con la capacidad también de actuar decididamente sobre ella para mejorarla.

El modelo de enseñanza que hemos heredado hasta 2020 no se ha demostrado capaz de desarrollar en los aprendices estas dos sencillas capacidades tan necesarias para la construcción de un mundo habitable. El enfoque educativo centrado en proyectos reúne bastantes de las características que pueden ponernos en la senda de aprovechar la crisis de 2019 y convertirla en un cambio radical sobre: qué enseñamos, cómo lo hacemos y cuáles serán las consecuencias en la construcción de un mundo más justo y habitable.

---

**[26] Vergara, J. (2020): “Lecciones aprendidas en este final de curso”. Periódico escuela, Madrid. Disponible en: http://www.periodicoescuela.es/Content/Documento.aspx?params=ytambién en: https://www.juanjovergara.com/post/lecciones-aprendidas-eneste-final-de-curso**

Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España

www.narceaediciones.es

ISBN papel: 978-84-277-2829-5

ISBN ePdf: 978-84-277-2830-1

ISBN ePub: 978-84-277-2831-8

Depósito legal: M-13825-2021

Ilustraciones: Rocío Copete

Composición: Montytexto

Impreso en España. Printed in Spain

Imprime: Cofás

Sobre enlaces a páginas web

*Este libro puede incluir enlaces a sitios gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en el que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresa o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.*

# Colección EDUCACIÓN HOY

Libros con un enfoque teórico-práctico y divulgativo sobre temas esenciales que afectan al profesorado de cualquier nivel: desarrollo profesional, metodologías, currículum, inclusión, convivencia, orientación educativa, organización escolar, liderazgo, innovación...

## TÍTULOS PUBLICADOS

AGÜERA, I.: Curso de Creatividad y Lenguaje.

—*Estrategias para una lectura reflexiva.*

—*Ideas prácticas para un currículo creativo.*

—*Pedagogía homeopática y creativa. Para una escuela humanizadora, lúdica, alegre...*

—*Vacaciones creativas. Guía práctica.*

—*¡Viva el teatro! Diversión y valores en escena.*

AGUILERA, C. y VILLALBA, M.: ¡Vamos al museo! Guías y recursos para visitar los museos.

ALONSO, A. M.a: Pedagogía de la interioridad. Aprender a “ser” desde uno mismo.

ANTUNES, C.: Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan.

ÁVILA, C.: La relación de apego y sus posibilidades educativas.

BADILLO, R. M.a: Cuentos para “delfines”. Autoestima y crecimiento personal.

Didáctica, del ser.

BATLLORI, A.: El consumo de drogas entre adolescentes. Prevención en la escuela y en la familia.

BATLLORI, J.: Juegos para entrenar el cerebro. Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. —Juegos que agudizan el ingenio: 111 enigmas sorprendentes y muy divertidos.

BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.a D.: Propuestas metodológicas para profesores reflexivos.

BLASE, J. y KIRBY, P. C.: Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar.

BOSSA, N. A. y BARROS DE OLIVEIRA, V.: Evaluación psicopedagógica de 7 a 11 años.

BOUJON, Ch. y QUAIREAU, Ch.: Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental.

CABEZUELO, G. y FRONTERA, P.: El desarrollo psicomotor. Desde la infacia hasta la adolescencia.

*—Educación nutricional básica. Guía para educadores y familias.*

CANDAU, V. M.: La Didáctica en cuestión.

CARRERAS, Ll. y otros: Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas.

CERRO, S.: Elegir la excelencia en la gestión de un centro educativo.

CUERVO, M. y DIÉGUEZ, J.: Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales.

CURWIN, R. L.: Motivar a estudiantes difíciles. En contextos educativos desfavorecidos y de exclusión.

DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H.: Los equipos docentes. Formación y

funcionamiento.

DÍAZ, C.: La creatividad en la Expresión Plástica. Propuestas didácticas y metodológicas.

DRABBLE, Ch.: Un perro en mi escuela. Nuestras aventuras con Doodles.

DUSCHL, R.: Renovar la enseñanza de las Ciencias.

EGAN, K. y JUDSON, G.: Educación Imaginativa. Herramientas cognitivas para el aula.

ESCALERA CASTILLO, I.: Las instituciones educativas y su cultura. Prácticas y creencias construidas a través del tiempo.

FRANKLIN, E.: Gemelos. Orientaciones sobre su crianza y desarrollo psicológico. En la familia y en la escuela.

GABRIEL, G.: Coaching escolar. Cómo aumentar el potencial de los alumnos con dificultades.

GAGNON-ROBERGE, S.: Despertar el placer por la lectura. Actividades y sugerencias para todos los gustos.

GARNETT, S.: Cómo usar el cerebro en las aulas. Para mejorar la calidad y acelerar el aprendizaje.

GIANT, N.: Ciberseguridad para la i-generación. Usos y riesgos de las redes sociales y sus aplicaciones.

—y SERRATS, M.a G.: Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase.

GÓMEZ-NÚÑEZ, M.a I., CANO-MUÑOZ, M.a A. y TORREGROSA, M.a S.: Manual para investigar en educación. Guía para orientadores y docentes indagadores.

GONZÁLEZ y SOLANO, J. M.: La función de tutoría. Carta de navegación para tutores.

GRIFFITH, O. M.: Gratitud y educación. Otra forma de enseñar, aprender y vivir.

GUILLÉN, M. y MEJÍA, A.: Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias.

HANCOCK, J.: Entrenando la memoria para estudiar con éxito. Guía práctica de habilidades y recursos.

ITURBE, T.: Pequeñas obras de teatro para representar en Navidad.

—y DEL CARMEN, I.: El Departamento de Orientación en un centro escolar.

JACQUES, J. y P.: Cómo trabajar en equipo. Guía práctica.

LA PROVA, A.: La práctica del Aprendizaje Cooperativo. Propuestas operativas para el grupo-clase.

LUCAS, B. y CLAXTON, G.: Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes. Inteligencia compuesta, expandible, práctica, intuitiva, distributiva, social.

MAÑÚ, J. M.: Manual básico de Dirección escolar. Dirigir es un arte y una ciencia.

MARUJO, H. A.: Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes.

MONTERO, E., RUIZ, M. y DIAZ, B.: Aprendiendo con Videojuegos. Jugar es pensar dos veces.

MORA, J. A.: Acción tutorial y orientación educativa.

MORAINE, P.: Las funciones ejecutivas del estudiante. Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje.

MUZÁS, M.a D., BLANCHARD, M. y SANDÍN, M. T.: Adaptación del currículo al contexto y al aula. Respuesta educativa en las cuevas de Guadix.

NAVARRO, M.: Reflexiones de/para un director. Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo.

NOVARA, D.: Pedagogía del «saber escuchar». Hacia formas educativas más

democráticas y abiertas.

ONTORIA, A. y otros: Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar.

—*Aprendizaje centrado en el alumno.*

—*Mapas conceptuales. Una técnica para aprender.*

—*Potenciar la capacidad de aprender y pensar.*

OSBORNE, R. y FREYBERG, P.: El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de las ideas previas de los alumnos.

PASCUAL, A.: Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela.

PERPIÑÁN, S.: Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando «entornos competentes».

PIKLER, E.: Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global.

PONS CORBERÁ, M. Recursos educativos multidisciplinares. Emociones, valores, coeducación, trabajo en equipo, prevención, sostenibilidad, mindfulness.

PROT, B.: Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender.

RAMOS, F. y VADILLO, J.: Cuentos que enseñan a vivir. Fantasía y emociones a través de la palabra.

ROSALES, C.: Criterios para una evaluación formativa.

RUEDA, R.: Bibliotecas Escolares. Guía para el profesorado de Educación Primaria.

—*Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura.*

SALVADOR, A.: Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación en los centros escolares.

SÁNCHEZ, S. C.: El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas.

SANTOS GUERRA, M. A.: La evaluación como aprendizaje.

SCHWARTZ. S, y POLLISHUKE, M.: Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado.

SEGURA. M, y ARCAS, M.: Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos.

SOLER FIÉRREZ, E.: La práctica de la inspección en el sistema escolar.

TAIT, J.: Cómo implicar a los estudiantes en el aprendizaje. 100 ideas creativas.

TORRE, S. y otros: El cine, un entorno educativo.

TRAIN, A.: Agresividad en niños y niñas. Ayuda tratamiento y apoyos en la familia y en la escuela.

TRIANES, M.a V.: Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento.

TRICOT, A.: Innovar en educación. Sí, pero ¿cómo? Mitos y realidades.

VERGARA, J.J.: Un aula, un Proyecto. El aprendizaje basado en proyectos y la nueva educación a partir de 2020.

VIEIRA, H.: La comunicación en el aula.

WILCOCK, A.: De la Primaria a la Secundaria. Cómo apoyar a los estudiantes en la transición.

## SERIE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

CAÑIZARES, G. Alumnos con déficit auditivo. Un nuevo método de enseñanza-aprendizaje.

COPLAN, R. J. y RUDASILL, K. M.: Tímidos, introvertidos, vergonzosos...

GARCÍA PRIETO, A.: Niños y niñas con parálisis cerebral. Acción educativa e inserción social.

GÓMEZ, M.a T.; MIR, V: Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.

HARRIS, S.: Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares.

HUDSON, D.: Dificultades Específicas de Aprendizaje y otros trastornos.

LOOS, S. y HOINKIS, U.: Las personas discapacitadas también juegan. 65 juegos y actividades para favorecer el desarrollo físico y psíquico.

LOUIS, J. M.: Los niños precoces. Su integración social, familiar y escolar.

MUNTANER, J. J.: La sociedad ante el deficiente mental. Normalización. Integración educativa. Inserción social y laboral.

PIANTONI, C.: Expresión, comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social.

POINTER, B.: Actividades motrices para niños con necesidades educativas especiales.

POLAINO-LORENTE, A. y ÁVILA, C.: Cómo vivir con un niño hiperactivo. Comportamiento, tratamiento, ayuda familiar y escolar.

TAYLOR, P. G.: Trastornos del Espectro Autista. Guía básica para educadores y padres.

TRAIN, A.: Agresividad en niños y niñas. Ayuda tratamiento y apoyos en la familia y en la escuela.

TRIANES, M.a V: Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento.

VAILLANCOURT, G.: Música y musicoterapia.

VILA, A.: Los hijos «diferentes» también crecen.

## SERIE CONVIVENCIA

Dirige esta Serie Pedro M.a Uruñuela

AVILÉS, J. M.a: Convivir sin bullying. Compartiendo relaciones de respeto.

BOQUÉ, Ma. C.: La mediación va a la escuela. Hacia un buen plan de convivencia en el centro.

FERNÁNDEZ, I.: Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.

KNAPCZYK, D.: Autodisciplina. Cómo transformar los problemas de disciplina en objetivos de autodisciplina.

PÉREZ, G. y PÉREZ DE GUZMÁN, M.a V.: Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento.

RIVA, F. de la y MORENO, A.: Aprender a participar desde la escuela.

SEGURA, M.: El Aula de Convivencia. Materiales educativos para su buen funcionamiento.

TOGNETTA, L. y PILEGGI, T.: Cuándo una escuela es democrática. Las normas, las reglas y las asambleas escolares.

TORREGO, J. C. (Coord.): Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores.

—*La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar Manual para la formación de alumnas/os ayudantes.*

URUÑUELA, P. M.a.: La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo.

—*El Plan de Convivencia del centro educativo.*